



123

ثقافة الأطفال

تأليف

د. هادي نعمان الهيتي

سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ـ الكويت



سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ـ الكويت

صدرت السلسلة في يناير 1978 بإشراف أحمد مشاري العدواني 1923 ـ 1990

123

ثقافة الأطفال

تأليف

د. هادي نعمان الهيتي



المحتوى

المحتوى
المحتوى
المحتوى

المحتوى

المحتوى
المحتوى
المحتوى

المقدمه

إنها لصيحة عالية، تلك التي تتردد: الأطفال ضحايانا.. ومرجع الصيحة هو أننا نجد أنفسنا عاجزين عن التعامل الصحيح مع الأطفال.. .. .

ومع أن الشعب بتراثه الغزير، والفلسفة بحكمتها، والعلم بمنهجه، قد قالوا الكثير عن الطفولة، إلا أننا حين نجد أمامنا حقيقة عن الطفولة، لا نستطيع إيجاد سبيل للاستفادة منها.. لقد توفرت حقائق علمية كثيرة عن الطفولة، إلا أن استفادتنا منها لا تزال محدودة. ويعود ذلك إلى ألف سبب وسبب، ولكن واحدا من تلك الأسباب هو أن ترجمة حقائق العلم إلى سلوك أمر عسير أمام الإنسان. إنها فن. وعلى هذا فإن بيادر الحقائق العلمية العالية ستظل كالجبال الصماء إن لم نتقن سبل التحول بهذه الحقائق إلى فنون في التطبيق.. نحن إذن في حاجة إلى أن نتحول بالعلم إلى فن.. إننا إذن نشكو من عجزنا عن التحول بالعلم إلى فن...

لقد دست كل العلوم أنوفها إلى عالم الطفولة، ولكن رشح الأنوف أزكم الأطفال، لأن كل علم كان يعمل في معزل عن سائر العلوم الأخرى.

وليس بالوسع أن تعمل العلوم مجتمعة، فنحن نحيا عصر النفرة في كل ميدان. وإزاء هذا استملحت أن أكون حمامة سلام في عصر لم يعد الحمام يحمل أغصان زيتون، فأطللت إطلالة تأمل

فيما قالته العلوم عن الأطفال، ولم أبح لنفسي أن أكون باحثا في الاتصال وحده، أو علم النفس وحده، أو علم الاجتماع وحده، بل عملت على أن أقف عند شاطئ العلم الكبير، كي أكتب سطور هذا الكتاب.. وبذا أتحت لنفسي الحرية في أن أنتقي، وأن أربط، بين ما انتقيت.. . وفي ذهني أن علما واحدا لا يمكن أن يعرف الطفولة..

وهذه الخلاصة المتواضعة، هي بداية للمزج بين حصائل العلوم. ويكفيني أنني التزمت بأسس التفكير العلمي من أجل أن أقدم هذه الصفحات.. وإذا كنت قد قلت في أكثر من كتاب. إنني أتمنى ألا أكون كمن يلقي صخرة في بحر.. فإنني أتمنى أن أكون-بهذا الكتاب-قد ضربت المجداف بقوة في مياه طال عليها الركود.

الدكتور

هادي نعمان الهيتي

الفصل الأول

دراسة الأطفال علمياً

- ابتعاد الإنسان عن الاهتمام بالنفس
- الفلسفة والنفس
- العلم ودراسة الطفل
- علم نفس الطفل
- علم اجتماع الأطفال
- علم اجتماع نمو الأطفال
- تطور دراسة الطفل
- مجالات دراسة الطفل
- واقع دراسة الطفل في الوطن العربي

١ دراسة الأطفال علمياً

طويلة طويلة هي الفترة التي مرت بين الصيحة التي أطلقها سقراط (469-399 ق. م) يوم قال: «اعرف نفسك»، والصيحة التي أطلقها روسو (1712-1778) يوم قال: «اعرفوا الطفولة». إنها امتدت نحو ألفين ومائة وثمانين سنة، وحتى اليوم لا يزال جهل الإنسان بنفسه وبالطفولة كبيرا، رغم أن «النفس» هي شغل الإنسان الشاغل.

وسقراط، لم يشغل نفسه بمعرفة النفس، رغم ترديده تلك الحكمة القديمة، حيث ظل يتفلسف في موضوعات الادراكات العقلية، والخير والشر، والأخلاق، دون أن يلتفت إلى عواطف الإنسان وانفعالاته.

أما المعلم الأول، أرسطو (384- 322 ق. م) فله في هذا الأمر حكاية، فقد كان يوما يقف على منضدة خشبية وهو يتمعن عبر منظاره في أجرام السماء، وفجأة زلت قدماه وارتمى على الأرض، فأطلق آهة ألم حزينة عالية شقت صمت بيته، فأسرعت إليه خادمته العجوز وأمسكت بيديه ثم جلست إلى جواره ليتكئ على قفاها ويسترد أنفاسه.

وبعد لحظات أفاق أرسطو، فاستدارت خادمته أمامه وابتسمت له وقالت:

إنك يا سيدي تحب الحكمة، وتحيط بميادين العلم والشعر والسياسة وحياة الحيوان ! وسبق لي أن سمعت منك ألف مرة ومرة أنك تبحث من أجل أن تعرف كيف يفكر الإنسان.. وأودعت في كتابك-النفس-نظرتك إلى علاقة النفس بالبدن، ووصفتها بأنها مثل علاقة نغمات المزمار بالمزمار، وسبق لك أن اتهمت أستاذك أفلاطون بالسخف لأنه ذهب إلى تقسيم النفس إلى أجزاء حيث رأيت يا سيدي أن النفس واحدة لا تتجزأ.. . وأعرف عنك أنك تحب الواقع، فلماذا تشغل نفسك برصد الأجرام البعيدة في السماء قبل أن تتبين موطئ قدميك على الأرض؟

ولا أعرف ما الذي قاله أر سطو لخادمته، ولكني أتصور أن يديه قد امتدتا نحو مواضع الألم في قدميه، وهو يتمتم:

«آه منك أيتها العجوز، إنك تجهلين أن أهم مسألة في نظرنا نحن-محبي الحكمة-هي أن نتوصل إلى معرفة أصل نشأة هذا الكون، وما فيه من موجودات، وإنك تجهلين أن الإنسان مفطور بطبعه على طلب المعرفة واستطلاع العالم».

وهذه الأكذوبة ذات معنى، لأن من الأكاذيب التي يختلقها الناس ما هو اكثر صدقا من حقائق التاريخ، إذ إن الناس هم الذين ينشئونها معبرين فيها عن أنفسهم، بينما يتسلل-في كثير من الأحايين-إلى كتابة التاريخ مزيفون أو خائفون من البوح بالحقيقة.. وتحمل هذه الأكذوبة حقيقة أن الفلسفة لم تكن قد عنيت بالنفس قدر عنايتها بالوجود والأخلاق والمنطق والطبيعة وما وراءها. ويصدق هذا على الفلسفات جميعا: الشرقية القديمة، واليونانية، وفلسفة عصر الازدهار الغربي، والفلسفة الحديثة.

وعلى أي حال، فإن ظهور الفلسفة التي استهدفت في بدء نشأتها، أن تكون نبعا لمعلومات عن الكون وظواهره استنادا إلى العقل دون الوهم، لم تكن «النفس الإنسانية» محورا لاهتمامها. لذا كانت خادمة أرسطو المسكينة محقة كل الحق يوم أفصحت عن رأيها في تساؤلاتها البريئة، ولو تهيأ لي-بقدرة قادر-أن ألتقي بها لأديت لها تحية طيبة، ولتوجهت إليها-رغم أنني لا أحسن مجاملة الجنس الآخر-بأرق تعبيرات الإعجاب !

ويبدو أن الإنسان قبل عصر المعرفة الفلسفية، بل منذ أن وجد على هذا الكوكب، كان يشغل نفسه بمسائل بعيدة كل البعد عن «نفسه» حيث

كانت اهتماماته منذ القدم اهتمامات «كونية» أراد بها أن يكشف عن علل وماهيات الأشياء والظواهر الطبيعية قبل أن يحاول الاهتداء إلى طبيعة نفسه. لذا تطلع إلى النجوم والكواكب، وتمعن في ظواهر الكون المختلفة، مطلقا لخياله العنان لأن يجول في الأجواز البعيدة قبل أن يتفحص مواضع قدميه على كوكبه.

ولا بد من أن الإنسان في الأزمان البعيدة، وهو يغرق في خيالاته في تلك الآفاق البعيدة، كان يجد ومضة من اللذة تسري للحظات في أعماقه، ثم لا تلبث أن تخبو ليعقبها دفق من الخوف والحيرة إزاء خذلانه في تفسير ما يجري حوله وما يدور في سمائه: إنه مثل محزون-من هذا العصر-ما إن تتسلل إلى فمه ضحكة حتى يسارع إلى كبتها بإطلاق آهة حزن.

ويبدو أيضا، أن الإنسان لم يجد إزاء إخفاقاته المتلاحقة في استكشاف ظواهر الكون، إلا أن يزداد حيرة، وأن يضطر إلى أن يحنى قامته إذعانا لتلك الظواهر، لذا لم يجد إلا أن يترنم، ويعزف، ويرقص، ويرسم، لا مزهوا بل متعبداً. وقد جعل من تلك الأجرام والظواهر الطبيعية آلهة يعبدها، لكن قرارا لم يقر له، لذا ظلت خيالاته تجوب الآفاق فابتدع السحر، وابتدع الخرافات والأساطير، وقد أراد بالأساطير أن يفسر ما عجز عن تفسيره في عصور لم يظهر فيها العلم بعد، لذا يعد السحر، والخرافة، والأسطورة أحفادا للعلم. وعلى هذا لم تكن الأساطير بالذات مجرد خيالات شاردة، بل هي قبل كل شيء نتاج محاولات الإنسان لتفسير المشكلات الطبيعية المعقدة مثل قضية خلق الكون، وخلق الإنسان، وخلق الكائنات الحية الأخرى وتعاقب الليل والنهار، ودوران الأجرام.. .

وابتدع الإنسان أساليب في استخدام الكلمة إلى جانب الصوت في أعمال السحر لتمنحه قوى خفية يستطيع بها فرض سلطانه على بعض الظواهر، أو استرضاء قوى يجهل حقيقتها، أو محاولة وقف أخطار غامضة يجد فيها تهديدا له.

ورغم ظهور أنظمة فكرية عديدة، إلا أنها لم تسعفه في الكشف عما كان يجهل، لذا ظل للمعتقدات الأسطورية والخرافية حضور في حياة الإنسان.. . ورغم ظهور العلم، إلا أن تلك المعتقدات لم تمت، كما أن أنماطا كثيرة من السلوك التي تقف على النقيض من العلم ظلت شائعة.

ومن بين النظرات وأنماط السلوك التي لم يطلها العلم بكل فروعه ما تتعلق بالطفولة. وللإنسانية عذرها في ذلك، فلم يكن التفكير العلمي قد احتل موقعا يستطيع إخضاع الواقع وما ينجم عن الواقع من ظاهرات للدراسة العلمية، حيث كانت السيادة لأنماط أخرى من التفكير، كالتفكير الخرافي، والتفكير التسلطي (أي التفكير بعقول الآخرين)، والتفكير عن طريق المحاولة والخطأ.

ولكن امتلاك الإنسانية للعذر لم يعفها من الاتهام بأنها استرخت في خضم أنماط التفكير غير العلمي زمنا طويلا طويلا، بل هي نهضت على قدميها بعد طول قعود لتقاوم الإرهاصات الأولى للتفكير العلمي.. وكم من عملاق أجبر على السكوت يوم حاول أن ينبس ببنت شفة، حين رأت الإنسانية في نبساته ما يخالف ما اعتادت عليه من أنماط التفكير والسلوك.. ألم يجبر سقراط على أن يتجرع السم بعد أن حكم عليه بالإعدام حين قال كلمات ثلاثا فأتهم بأنه يحاول إفساد الشباب.. ألم يرغم غاليلو(1564-1642 م) على أن ينبذ ما انتهى إليه من تأكيد صحة نظرية كوبرنيكوس (1573-1643 م) في دوران الأرض حول الشمس ؟. ألم يلق روجر بيكون (1561-1625 م) في السجن أربعة عشر عاما لأنه نادى بضرورة الأخذ بطرائق جديدة في التفكير غير تلك التي اعتاد عليها الأسلاف؟ ألم تكم أفواه آخرين كثيرين لم يجرؤ حتى التاريخ إلى يومنا هذا على ذكر أسمائهم، لأنهم حاولوا تفنيد أفكار سائدة أو التشكيك في أساليب جاهزة في مواجهة المشكلات، أو لمجرد الدعوة إلى العقل بدل التفكير بعقول الأولين؟

واليوم، مع أن العلم انتصب قائما، إلا أنه لا يزال يقف على مقعد خشبي غير ثابت الأوصال. لكن رغم ذلك يعد هذا الوضع انتصارا للإنسانية، لأن العلم حتى حين يجد نفسه في مهد طفل فإنه يظل يقظا.

ويقظة العلم هذه جعلته دوما مشغولا بالواقع وما ينجم عنه، ولكنه كما يبدو لا يزال حزينا حيث يجد كثيرا من النظريات والأساليب غير العلمية شائعة بين الناس اكثر من شيوع نتائجه، ويجد أن كثيرا من نتائجه تستغل لغير صالح الإنسان أو يسيء الإنسان نفسه تطبيقها، لذا يعترف العلم بأن «من العلم ما قتل» ولكنه يلقي اللوم على الإنسان نفسه.

وتشكل دراسة الطفولة جزءا من اهتمام العلم، لكن واقع هذه الدراسة

يؤلف مصدرا آخر من مصادر حزنه-دون ريب-فالعلم يرى أن الطفولة شريحة واسعة وهي عماد الغد، والتعامل معها يتطلب الركون إلى نتائجه، لكن العلم لا يجد إليه ركونا في هذا المجال إلا على نطاق ضيق. علما بأن كل قضية يمكن النظر إليها من خلال منظارين اثنين-على الأقل-أحدهما علمي والآخر غير علمي.. فيمكن تفسير أي نمط من أنماط السلوك، بما في ذلك سلوك الأطفال، بأسلوب تفكير خرافي أو تسلطي أو اعتباطي، ويمكن تفسيره وفق أسلوب تفكير علمي، تماما مثلما يمكن تفسير ثورة بركان أو وقوع زلزال أو هزيمة في حرب وفق منظور علمي يستعين بالأدلة، ويتسم بالموضوعية والقصد الواقعين، أو وفق منظور غير علمي يقوم على الذاتية والعفوية والقدرية. لذا قيل إن العلم بمنهجه أولا لا بموضوعه. فكل موضوع واقعي يمكن أن يستعان عليه بالمنهج العلمي للوقوف على حقيقته. وحين يغيب المنهج يكون احتمال الخطأ فيه كبيرا إن لم نقل حتميا.

والاهتمام بالطفولة ؛ بالتأكيد، كان حاضرا منذ بدء الحياة الإنسانية، ولكن الاهتمام باكتشاف الحقائق في هذا المجال وفقا لمنهج العلم، لا يزال حديث النشأة.

والغربيون الذي يؤرخون لتطور دراسة الأطفال علميا، يشيرون إلى الفترة التي أعقبت عصر النهضة في أوروبا (أي خلال القرن السادس عشر)، كبداية للمنهج العلمي الذي يعتمد على الملاحظة المنظمة والتجربة. أما الاهتمام الجدي بدراسة الطفولة فلم تبدأ قبل أكثر من نصف قرن بقليل.

وكانت الدراسات الأولى كشفية ووصفية، ولم تظهر الدراسات التي تعنى بالكشف عن العلاقات السببية إلا بعد ذلك، فمثلا كانت هناك عناية بتتبع مراحل نمو الطفل، وتحديد الصفات التي تميز كل مرحلة من مراحل الطفولة مثل: تحديد عدد الكلمات التي يكتسبها الطفل خلال سنوات عمره، ووصف مدى إدراكه للمنبهات من حوله وقد أريد بتلك الدراسات الوقوف على طبيعة نمو الطفل في كل مرحلة، وفيما إذا كان مستوى ذلك النمو اعتياديا أم أكبر أم أقل من ذلك.

لكن الدراسات التي أعقبت ذلك هي التي تجاوزت الكشف والوصف إلى العناية بالعلاقات السببية؛ لذا نجد دراسات استهدفت الكشف عن

متغيرات كثيرة وتأثيراتها في الطفولة.

وإلى جانب ذلك، ظهرت الدراسات الميدانية التي اعتمدت على أدوات في البحث أكثر تطورا ودقة، حيث كانت «الملاحظة» في الدراسات الأولى هي الأسلوب الأكثر شيوعا، لكن الدراسات التي أعقبت ذلك أضافت إلى الملاحظة شروطا جديدة وأوجدت قياسات أخرى متعددة شكلت طرقا قادت إلى موضوعية أكبر، وبذا عاونت تلك الدراسات في توفير معرفة علمية عن الطفولة لا يستهان بها من حيث الكم.

ويتجه الباحثون اليوم في دراسة الطفولة اتجاهات متعددة تبعا للإطار المرجعي، ويمكن القول عن تلك الدراسات إنها ذات جانبين: أولهما نفسي يتعلق بالأطفال أنفسهم، والثاني يتعلق بالمجتمع ومنظماته ووكالاته المختلفة كالأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام والثقافة، لذا فإن تلك الدراسات تحاول التعرف على أسس نمو الأطفال وأساليب المجتمع في إنمائهم والطرق التي يتبعها في تثقيفهم، ومضامين التثقيف وأنماط العلم الاجتماعي الأخرى مع الأطفال.

وعلى هذا الأساس وجدنا دراسات تعنى بالطفل ضمن الأسرة من خلال دراسة واقع الأسرة والمناخ السائد فيها، ومدى التماسك أو التفكك الأسري، ومستوى الوالدين التعليمي، والأساليب التي يستخدمانها في الاتصال الثقافي والمنشأ الريفي أو الحضري لهما، والسلم القيمي لكل منهما وطبيعة المهنة، والديانة وما إلى ذلك، مع تحديد أثر ذلك في الطفل.

ولا يقصر الباحثون اهتمامهم على الأسرة وحدها، بل يتجاوزون ذلك إلى وحدات اجتماعية وجماعات أخرى أوسع كدور الحضانة، والرياض، والمدارس، والأندية، مع وضع الظروف الاجتماعية والاقتصادية الأخرى في الحسبان باعتبارها مؤثرات قوية تفعل فعلها في الطفولة. إذ لا يمكن دراسة الطفولة بمعزل عن مجمل السياق التاريخي والظواهر الاجتماعية في المجتمع بما في ذلك العلاقات والنظم والمشكلات. فالعلاقات الاجتماعية بجانبيها المجمع والمفرق، والنظم بأنماطها الاقتصادية والتعليمية والإعلامية والثقافية، والمشكلات الاجتماعية كالإجرام والتفكك واختلال القيم والاغتراب كلها ذات تأثير في حياة الأطفال.

وعلى هذا فإن الدراسات المستندة إلى مجمل الأطر المرجعية تستطيع

الوقوف على الطفل، على «وجهه وقفاه» بينما نجد فيضا من الدراسات النفسية، والاجتماعية، والأنثروبولوجية، والتربوية، والاتصالية، كلا على حدة، ويصل الأمر أن نجد بعضها في معزل عن بعض آخر. مع العلم أن التعرف على الطفل علميا يتطلب، إضافة إلى ذلك، دراسات متكاملة، إذ ليس بالوسع فهم الطفل من خلال أي واحد من هذه العلوم بمفرده. وقولنا هذا لا يحمل الدعوة إلى مزج هذه العلوم معا، بل هو يلح على ضرورات التعاون المتبادل بينها كي يتهيأ المجال لأن تتقدم العلوم المختلفة خطوات أوسع ! وتتضح صورة الطفل بشكل أدق.

ولهذا فإن دراسة الطفولة اليوم ليست من اختصاص فرع واحد من فروع العلم، بل هي حصيلة جهود علمية في العلوم الإنسانية، أي كل العلوم التي تعنى بالإنسان والمجتمع.

وتعتبر دراسة الأطفال واحدة من المعالم التي يستدل بها على تبلور الوعي العلمي في المجتمع، لأن الوعي العلمي الذي يشكل نتيجة لشيوع عمليات التفكير والبحث العلمي يقود إلى تكوين أفكار مرنة وموضوعية ومتكاملة وشاملة عن الإنسان وواقعة ومستقبله.

وتعتبر دراسة الطفولة جزءاً من الاهتمام بالواقع والمستقبل معا، حيث يشكل الأطفال شريحة واسعة في المجتمع، كما يشكلون الجيل التالي.. لذا فإن ما يبذل من جهود من أجلهم يؤلف مطلبا من مطالب التغير الاجتماعي المخطط الذي تعتبر التنمية إحدى صوره.

ودراسة الطفولة علميا تتيح الوقوف على الطفل نفسيا واجتماعيا ويهيئ وضع أسس سليمة لأساليب الاتصال بهم تعليما أو تربية أو تثقيفا، وتحقيق الأهداف المبتغاة من هذه العمليات بقدر عال من النجاح. حيث إن الدراسة العلمية للطفولة تعنى إخضاع الأطفال المناهج وأدوات التفكير العلمي وصولا إلى فهم الطفولة، والتنبؤ بما تؤدي إليه المثيرات المختلفة فيها لإمكان التحكم في أحوال المستقبل وظروفه. لذا نقول إن محور اهتمام الدارسين في هذه المجالات هو التعرف على الطفل، وفهم طبيعة سلوكه، والعوامل المسببة أو المؤثرة في ذلك السلوك لكي يصبح بالإمكان-إلى حد ما-استخدام وسائل وأساليب ملائمة في ضبط ذلك السلوك وتوجيهه أو تعديله، لتشكل شخصيات للأطفال تتوافق مع متطلبات حياة الطفولة الحاضرة ومتطلبات

المستقبل.

ويعتبر علم النفس في مقدمة العلوم التي عنيت بدراسة الطفولة، وأفرد هذا العلم فرعا من فروعه لهذه القضية، وهو علم نفس الطفل، وهذا العلم رغم أنه ظهر مع مقتبل هذا القرن إلا أنه لا يزال صغيرا في عمره، إذ إنه لا يزال يحيا عصر طفولته.

هذا من جانب، ومن جانب آخر فإن محور دراسته هو الطفل كإنسان، ولما كان التجريب الذي يتطلبه البحث العلمي في الغالب صعبا، لذا فإن ما انتهى إليه علم نفس الطفل حتى الآن لا يزال غير كاف لتحديد طرق التعامل مع الأطفال بما في ذلك عملية الاتصال كواحدة من تلك الطرق، يضاف إلى ذلك أن عملية تكوين شخصية الطفل وإكسابه الثقافة ليستا مسألة نفسية فحسب، بل هي تربوية واجتماعية، ولن يستطيع علم نفس الطفل أن يكون بديلا عن العلوم الأخرى التي تعنى بدراسة الطفل. وتشير الإستخلاصات مما انتهى إليه علم نفس الطفل إلى أن هذا العلم لم ينته إلى مسائل حيوية عن حياة الطفل بعد. كما تشير إلى أن الآباء. والمعلمين أيضا، لا يزالون يعتمدون على تجاربهم المباشرة والشخصية أكثر من اعتمادهم على ما انتهى إليه أي علم من العلوم في هذا المجال، بما في ذلك علم نفس الطفل.

وعنى علم النفس الاجتماعي بدراسة الأطفال سعيا وراء التعرف على الطفل ضمن الجماعات الصغيرة، أو دراسته نفسيا في المواقف الاجتماعية المختلفة، وبذا تدخل العلاقات والمشكلات الاجتماعية للطفل ضمن دراسات هذا العلم وصولا إلى استخلاص محددات كلية على الصعيد الاجتماعي.

وعنى علم الاجتماع بالطفولة، ولكن تشعب اهتماماته جعلت عنايته بهذه القضية أقل بكثير من علم النفس.

ومن بين علماء الاجتماع الأوائل الذين أولوا الطفولة جانبا من اهتمامهم عالم الاجتماع الفرنسي أميل دور كايم (1858- 1917 م) الذي حاول أن يقدم صورة عن كيفية انتقال القيم والأفكار إلى الأطفال. وأكد على دور المجتمع في تشكيل شخصية الطفل. وعنى بدراسة نمو الطفل.

ومع أن علم اجتماع الطفل يركز على فترة الطفولة المتأخرة على أساس أن علاقات الطفل الاجتماعية تبدأ بالظهور بشكل أوضح، إلا أنه لم يغفل

الفترات السابقة لهذه الفترة.

ويشار إلى علم جديد بدأ بالتبلور منذ ثلاثة عقود وهو علم اجتماع نمو الطفل (1) الذي يعنى بتحديد أوضاع مناسبة للأطفال كي يتهيأ قيام مجتمع أفضل.

وعنى علم الأنثروبولوجي الاجتماعية خلال العقود الأخيرة بالطفولة والتنشئة الاجتماعية وعلاقة الثقافة بشخصية الطفل وسلوكه. وقد احتلت بعض الدراسات الأنثروبولوجية عن الطفولة في بعض الجماعات أهمية بالغة.

ودراسة الأطفال من الدراسات المعقدة، لأنها تواجه مشكلات منهجية وأخرى موضوعية، حيث لا تزال أدوات البحث في هذا المجال لا تمتلك الكفاءة في القياس الذي يمكن أن يصل بالنتائج إلى الدقة والتعميم والموضوعية نظرا لصعوبة إخضاع الأطفال لشروط منهج التجريب، ولعدم قدرة الأطفال على التعبير عن أنفسهم عندما نحاول الحصول على إجابات، أو عدم قدرتنا على فهم مضمون تعبيراتهم بالدقة المطلوبة، وعدم إمكان عزل أنماط الظواهر المراد التقصي عنها عن تأثيرات خارجية أخرى كثيرا ما تلعب دورا في تضليل المشتغلين بالعلم أنفسهم.

ومن المشكلات الأخرى أن الأطفال يختلفون فيما بينهم وراثيا وبيئيا وثقافيا. فليس هناك طفلان يتشابهان تشابها تاما، لأن لكل طفل صفاته الخاصة وخبراته، لذا فإن بعض العلوم، وخاصة علم الاجتماع، أبعد نفسه عن هذه المشكلة وركز على التشابهات وحدها.

أما الدراسات الخاصة بالطفولة في الوطن العربي فلا تزال-للأسف الشديد-بالغة الضيق، ومع أن منها ما تصل به المنهجية إلى مستوى المعرفة العلمية، إلا أن هناك دراسات كثيرة ضالة، ومضللة. حيث إن البعض منها اعتمد أدوات بحث لا تلائم طبيعة دراسة الطفولة.

ويلاحظ أن أكثر الدراسات العربية عن الأطفال هي رسائل جامعية أراد بها واضعوها نيل الدرجة العلمية ثم إلقاءها بعد ذلك على الرفوف.

ومع أن هناك هبّه نلمسها جميعا للعناية بالطفولة إلا أن استراتيجية عربية للبحث العلمي في مسألة الطفولة لم تمس تفكير أحد منا، فكل منا يعمل بمعزل عن الآخرين. وحين يتهيأ لنا اللقاء في «ندوة علمية» نجد

أنفسنا، شئنا أم أبينا، خلال اللحظات الأولى في خضم العلم، ثم نبدأ بعدها السباحة في عالم الاجتهاد الفردي المضلل، فينزوي العلم جانبا، وحين يحاول العلم الأطلال علينا-عندما ينبري أحد المشتغلين بالعلم-تغرق أكثر النفوس لان هناك موهبة للذين سلعتهم الكلام، أما الذين يحملون العلم فلا يمتلكون مواهب إلا أنهم تعلموا كيف يفكرون بشكل منهجي هادف ومنظم وموضوعي.

وبسبب هذه الظاهرة ظلت للانطباعات والتصورات الشخصية السيادة في كثير مما يقال أو يكتب عن الأطفال. والركيزة التي يتكئ عليها ذوو الألسنة الذلقة والتي تلاقي لدى البعض هوى هي أن ما يقولونه يبدو من الأمور «المعقولة»، ويغيب عنهم أن ليس كل ما يبدو معقولا هو صحيح علميا، إذ لا بد من إخضاعه للبحث وفق منهج، واستخدام أداة لكي يتقرر الصحيح والخطأ.

ومما يثير الأسى هو أن طرح المسائل الجادة والحيوية والملحة غالبا ما يقابل بالتثاؤب من قبل الكثيرين. وهكذا ظلت جوانب عديدة خافية حول طفولتنا.

وإزاء النقص الكبير في دراسة الطفل العربي لم يجد بعض كتاب الأطفال ألا الاستعانة بالدراسات الأجنبية، أو الركون إلى المحاولة والخطأ، أو الاستناد إلى ما هو شائع بصرف النظر عن صحته أو خطئه.

وبوجه عام يمكن القول إن دراسة الطفولة في مجتمعنا لم تتناول إلا موضوعات محددة، وكانت مجالاتها الزمانية والمكانية ضيقة، كما أن الأدوات والطرق التي استعان بها الباحثون افتقدت التنوع وجاء البعض منها تكرارا للآخر.. ومع أننا نميل إلى وجوب التعامل مع كل ظاهرة جديدة برفق، وأن هذا الرفق يتطلب التهاون في إصدار الحكم، إلا أننا نرى في الوقت نفسه أن التهاون مع مسألة البحث العلمي يقود إلى مزيد من الأخطار، لأن «تمرير» الغث في البحث العلمي هو خروج على شروط التفكير الصحيح وجنوح إلى الخطأ، ويكون من نتائج ذلك جناية بحق أطفالنا الذين لا نريد أن نجني عليهم..

الفصل الثاني

ثقافة الأطفال التعريف بالمفهوم

- مفهوم الثقافة
- علوم دراسة الثقافة
- البنيان الثقافي
- عناصر ثقافة الأطفال
- ثقافة الأطفال وثقافة المجتمع
- نظرة المجتمع إلى ثقافته والى ثقافة الأطفال

2 ثقافة الأطفال التعريف بالمفهوم

استخدمت كلمة «الثقافة» في مفردات اللغات المختلفة منذ أزمان بعيدة، وقد أريد بها معاني متعددة. ولكن هذه المفردة لم تلبث أن أصبحت مصطلحا علميا يحمل معنى محددا، رغم أن الناس مازالوا يستخدمونه-في أكثر الأحايين وفي كل مكان- بغير معناه العلمي. ولا ذنب للناس في ذلك بقدر ما هو ذنب أولئك العلماء الذين انتزعوا كلمة شائعة ليجعلوا منها مصطلحا علميا دون أن يحاولوا نحت مفردة جديدة تعبر عما يريدون لها أن تحمل.

ولست معنيا بالدعوة هنا إلى أن يكف الناس عن استخدام هذه الكلمة بغير معناها العلمي، لأن دعوتي لا يمكن إلا أن تذهب أدراج الرياح، فالكلمة، أي كلمة، تتشكل نتيجة إجماع واصطلاح الناس عبر أجيال متعاقبة، ولا يمكنها أن تموت بدعاء، أو تمحى بدعوة ما لم يظهر الشيب فيها وتهرم.

ولكني أوجه اللوم هنا إلى أولئك الذين يكتبون عن ثقافة الأطفال حين يجنحون عن المعنى العلمي لهذه الكلمة إلى المعنى الشائع الذي يراد به ما يحمله الطفل من معلومات ومعارف فقط ! في

الوقت الذي ينطوي المعنى العلمي لها على ما هو أوسع من ذلك.

وكان علماء دراسة الإنسان قد أدخلوا كلمة «ثقافة» ضمن القاموس العلمي، ووضعوا تعريفات عديدة لها منذ أواسط القرن التاسع عشر، وانتهوا إلى وصفها بأنها جملة الإنجازات الإنسانية. وقد انتفع من هذا المفهوم واستعان به أغلب العلوم الإنسانية في تحليلها للظواهر في المجتمع، إذ أحتل هذا المفهوم موقع الصدارة في اهتمامات المشتغلين بعمليات التربية، والتعليم، والاتصال، باعتباره أساسا لفهم العوامل المؤثرة في هذه العمليات، لما ينطوي عليه من سعة تشمل المجتمع ومؤسساته ونظمه وعلاقاته ومشكلاته، إضافة إلى شموله الفرد ودوافعه وقيمه وعاداته وما إلى ذلك من عناصر شخصيته، حيث إن الشخصية تمثل الجانب الفردي من ثقافة المجتمع.

وكان الأنثروبولوجي الإنكليزي إدوارد تايلر [1] قد استخدم مصطلح ثقافة[2] مرة، ومصطلح حضارة[3] مرة أخرى، حتى استقر على استخدام الكلمة الأولى، وصاغ لها عام 1871 التعريف الكلاسيكي القائل «إن الثقافة هي ذلك المركب الذي يشتمل على المعرفة والعقائد والفنون والأخلاق والتقاليد والقوانين وجميع المقومات والعادات الأخرى التي يكتسبها الإنسان باعتباره عضوا في المجتمع».

وتتابع الباحثون في وضع التعريفات لهذا المصطلح حتى أصبح بالوسع تقديرها بمئات التعريفات اليوم، ولكن تعريف تايلر لا يزال أساسا لا غلبها. ويعتبر بعض ما عرفت به الثقافة وصفا لها كالقول إن الثقافة هي طريقة الحياة في مجتمع كما ورثها ذلك المجتمع، وكما تعلمها، وأضاف إليها.

ولم يقتصر ثراء مفهوم الثقافة على تعدد تعريفاتها وتتابع الدراسات عنها، بل ظهرت تخصصات عديدة تعنى بدراستها مثل علم الثقافة[4] الذي يرى الثقافة مسألة قائمة بذاتها، وأن دراستها تشكل مجالا له استقلاليته، وعلم الأنثروبولوجي الثقافية[5] الذي يركز على دراسة الثقافة وعناصرها وسماتها، إضافة إلى ظهور كثير من المفاهيم ذات العلاقة بالثقافة كالتراكم الثقافي [6] والتغير الثقافي [7]، والصراع الثقافي [8] والاتصال الثقافي [9] والتطور الثقافي [10] والتكامل الثقافي [11] وبسبب تأثير الثقافة في الحياة والسلوك حظيت منذ مطلع هذا القرن باهتمام الباحثين في مختلف العلوم

الإنسانية.

ونعطي أولا صورة واضحة بعض الوضوح عن الثقافة بوجه عام وصولا إلى تحديد ثقافة الأطفال.

عند التمعن في معالم طرق الحياة التي تحياها المجتمعات البشرية يتضح أنها تشكل كيانا من أساليب السلوك التي تقوم على معايير وقيم ومعتقدات واتجاهات ومهارات ونتاجات فكرية ويدوية ونظم اجتماعية واقتصادية وسياسية وعائلية وتربوية مع معارف وقوانين وأساليب في التعبير.. ويعبر عن هذا الكيان بالثقافة.

وهذا يعني أن الثقافة تشتمل على أنماط السلوك التي يكتسبها الإنسان مشاركا فيها أعضاء مجتمعه، أو هي بتعبير آخر، كل ما يتعلمه الإنسان ويتصرف على أساسه مشاركا الآخرين فيه، إذ إنها نمط للسلوك الإنساني يتبعه أعضاء المجتمع، إضافة إلى كونها نمطا من الأفكار والقيم التي تدعم ذلك السلوك، حيت إن كل عنصر من عناصر الثقافة يتضمن سلوكا.

وقوام الكيان الثقافي هو محصلة عناصر الثقافة في المجتمع، وهذا الكيان ليس مجموع هذه العناصر، ويبدو أنه ليس حاصل ضربها أيضا، بل هو الطريقة التي تنتظم بها تلك العناصر بعضها مع البعض الآخر لتؤلف كلا. فالعناصر الثقافية المختلفة، قد تتواجد في كل مجتمع، ولكنها تختلف في انتظامها ضمن بنيان الثقافة، مثلها في ذلك مثل العمارات العديدة، التي تقام من مواد واحدة، إلا أنها تختلف في تصاميمها الهندسية وفي وظائفها.

وتتحقق-في الغالب-الوحدة والكلية في الثقافة، ويتضح ذلك في الاتساق العام في أنماط سلوك وطرق حياة الناس في المجتمع الواحد، ولكن يحدث في مجتمعات كثيرة أن تفتقد الثقافة الوحدة والكلية حيث لا يظهر التشابه في السلوك العام، أو يضعف الانسجام بين العناصر الثقافية مما يقود إلى ما يسمى بالفراغ الثقافي [12] الذي ينطوي على تغير في بعض العناصر الثقافية بمعدلات أسرع بكثير من تغير العناصر الأخرى، وبذا تبدو تلك العناصر غير موافقة. ومن الأمثلة التي يمكن أن نسوقها بهذا الصدد ما تتعرض له بعض البلدان النامية التي هيأ لها الثراء المالي أن تأخذ بعض الأساليب الثقافية عن طريق استقدام الخبراء، وإقامة المباني والمنشآت

واستيراد الملابس والأطعمة دون أن يوازي ذلك تطوير كاف في الجانب المعنوي للثقافة، فواجهت بذلك فراغا ثقافيا تمثل في تزعزع القيم والمفاهيم ونشوء بعض الظواهر الشاذة وفقدان التوازن.

وهذه الظاهرة لا تواجه بعض البلدان النامية فقط، بل تتعداها إلى البلدان الرأسمالية المتقدمة أيضا، حيث إن نسبة التقدم التكنولوجي تفوق التقدم المعنوي للثقافة، كما أن بعض الحصائل الطبيعية كثيرا ما تستخدم لأغراض غير إنسانية.

وللثقافة بعدان، أولهما معنوي وثانيهما مادي، ويتمثل البعد الأول في كل ما هو قيمي أو فكري.. أما البعد الثاني فإنه يتمثل في جميع الأشياء المادية التي يستخدمها، أو يصنعها أعضاء المجتمع كالمباني والأدوات والألبسة ووسائل الاتصال والمواصلات وما إليها. لذا ذهب البعض إلى تقسيم الثقافة إلى ثقافة معنوية (لا مادية) (13) وثقافة مادية (14)، لكن الكثيرين يرون أن الثقافة ما دامت كلا متكاملا فإن عناصرها متداخلة، وليس بالوسع الحديث عن أقسامها.. .. . إذ يؤثر كل من الجانبين في الآخر بشكل متبادل حيث إن وجود أو استخدام أو صنع الأشياء المادية يفترض وجود طرق وعادات وأفكار ومفاهيم ومعايير لكيفية إنتاجها أو استخدامها.

والثقافة ذات بعد اجتماعي، لذا يقال عنها إنها فوق فردية(15)، لان عناصرها المختلفة لا يمكن أن تكون ذات طابع فردي. ومن هنا جاء نعت الثقافة بأنها ذات صفة اجتماعية، وهي ليست نتاج فرد أو بضعة أفراد، ولا جيل أو بضعة أجيال، بل هي نتاج المجتمع، رغم أن هناك أفرادا أثروا ويؤثرون في ثقافات مجتمعاتهم.

والثقافة متغيرة، في العادة، حيث أنها تشهد تعديلات متعددة إضافة إلى استبعاد أو استحداث عناصر معينة أو إبدال عنصر مكان عنصر آخر بصورة جزئية أو كلية.

والثقافة حصيلة للنشاط الإنساني عبر الأجيال، لذا يطلق عليها أحيانا اسم البيئة المصنوعة، حيث يتسلم كل جيل عناصر من ثقافة الجيل الذي يسبقه ويحور فيها أو يضيف إليها، أو يستبعد منها ويخرجها في بنيان جديد.

والثقافة خصية إنسانية، فهي تميز الإنسان عن سائر الحيوانات الأخرى

التي تعتمد في طرق حياتها على غرائز. لذا حافظت هذه الحيوانات على أسلوب حياتها دون تحوير يستحق الذكر منذ آلاف السنين، بينما استطاع الإنسان أن يقلب طرق حياته، لذا عد الإنسان «حيوانا ثقافيا».

والثقافة تتزايد من خلال ما تضيفه الأجيال إلى مكوناتها من مظاهر وخصائص وطرق انتظام هذه العناصر والخصائص، والتزايد في الثقافة هو عملية تغير، حيث يبدأ كل جيل من حيث انتهى إليه الجيل الذي سبقه- إلى حد ما-وتختلف العناصر الثقافية في طبيعة التزايد. واختلاف الثقافات في المجتمعات المختلفة لا يرجع إلى اختلاف الناس في تلك المجتمعات في عوامل وراثية بل يرجع إلى الاختلاف في التزايد الكمي والنوعي الثقافي عبر التاريخ وفي الاتصالات الثقافية والتفاعل الاجتماعي بين الأفراد، وإلى طبيعة عمليات التثقيف التي يتبعها المجتمع في نقل ثقافته إلى الجيل اللاحق.

وكانت الحركة الاستعمارية منذ بدء نشأتها قد أسبغت على بعض الأفكار صفات علمية، وطوعتها لتكون حججا لتبرير توسعها واستغلالها للشعوب، وكانت في مقدمة ذلك الدعوة الزاعمة: أن بين الشعوب فوارق عنصرية أو جنسية، وأن هناك شعوبا راقية جنسيا وأخرى منحطة. ولكن تلك الأفكار التي أحلها الاستعمار في موضع النظريات العلمية تبين بطلانها منذ حين، حيث ثبت أن ما بين الشعوب من فوارق يعود في أصوله إلى أسباب ثقافية بحتة، فهناك ثقافات تشيع فيها سمات متخلفة أو معوقة للنمو مثل الكسل والخمول، والتواكل، وحب الذات، وعدم تقدير قيمة الزمن، والنزوع إلى الاستسهال في إنجاز العمل دون الاكتراث للدقة وما إلى ذلك. ومن هنا جاء الاهتمام بدراسات تهدف إلى تشخيص معوقات النمو في عدد من البلدان من خلال دراسة العناصر الثقافية المعوقة.

وجدير بالذكر أن لكل مجتمع ثقافة خاصة به، وليس بالوسع تصور مجتمع بلا ثقافة، حيث إن وجود المجتمعات يعني بالضرورة وجود الثقافات ما دامت الثقافة أسلوب حياة. لذا فإن للمجتمعات البدائية الأولى ثقافات خاصة بها. والثقافة بهذا المعنى تشابه «الحرارة» من حيث وجودها، فالفيزيائيون يقولون بوجود الحرارة في أي مكان وتحت أي درجة، ولا يقولون بوجود «برودة» لأن ما نسميه «برودة»ليس إلا درجة «حرارة» معينة

اعتدنا أن نصف بها ما يقل عن درجة حرارة أجسامنا. وعليه فإن درجة ألف مئوي تحت الصفر-مثلا-هي درجة «حرارة» لا درجة برودة.

ومن جانب آخر فليس هناك مرحلة معينة من تاريخ أي مجتمع إنساني لا وجود فيه للثقافة، فالثقافة الإنسانية استمرت مع عصور الإنسان المختلفة كثقافة، ولكنها اختلفت على مر الأجيال في «مكوناتها» وفي «انتظام عناصرها» في كل واحد، حيث سادت ثقافات تكتنفها الأوهام والخرافات وأخرى تميزها الأساطير، وثالثة تسود فيها أنماط الحياة الرعوية أو الزراعية، ورابعة تزدهر فيها الآداب والفنون والفلسفات وهكذا.

ويكتسب الفرد الثقافة من مجتمعه، ولكنه لا يحمل كل ما في ذلك المجتمع من عناصرها، لذا تقسم الثقافة إلى عموميات وخصوصيات وبديلات.. فهناك عناصر ثقافية عامة يشترك فيها جميع أعضاء المجتمع، كبعض الأفكار العامة والعادات والقيم واللغة، وهي ما يطلق عليها العموميات الثقافية أو النمط العام للثقافة.[16]

وسعة العموميات ورسوخها في مجتمع من المجتمعات يولد اهتمامات ومشاعر وأهدافا واتجاهات وطرقا مشتركة تقود إلى مزيد من التماسك الاجتماعي بينما تخفف قلة العموميات وضعفها من ذلك، وربما تقود إلى مظاهر التمزق.

وإلى جانب النمط العام للثقافة تختص بعض الجماعات أو القطاعات في المجتمع بسمات معينة أخرى، وهي ما يطلق عليها الخصوصيات الثقافية [17] فلكل شريحة متميزة من المجتمع: مهارات وممارسات وجوانب معرفية وأنماط سلوك أخرى تختص بها عن بقية الشرائح.. ومع أن أفراد كل شريحة، بحكم الانتماء الطبقي أو التخصص الوظيفي أو المهني، يحيطون إحاطة واسعة بنوع من خصوصيات الثقافة إلا أن بقية الأفراد في المجتمع ليسوا بمعزل كامل عنها، إذ إن الكثير منهم يلمون بها إلماما.

أما ثالث العناصر الثقافية في المجتمع فهو ما يطلق عليه بالمتغيرات أو البديلات [18] وهي عناصر دخيلة على ثقافة المجتمع-في الغالب-إذ تتسرب إلى الثقافة بسبب اتصالها بثقافات أخرى وتظل لفترة-قد تطول وقد تقصر-موضع التجريب حتى يتقبلها المجتمع ويضمها إلى ثقافته أو يرفضها. وتتميز الثقافات المرنة بكثرة البديلات فيها، حيث إنها سرعان ما تحتويها

بعد تهذيبها وأصباغ ملامح معينة من الثقافة الأصيلة عليها. ولكن هناك بديلات تدخل إلى الثقافة بنفس صيغتها الأصلية وتسرى بين الناس عن طريق التقليد الأعمى أو لغرض المباهاة. وبذا تشكل-في كثير من الأحيان- بذورا لمشكلات ثقافية واجتماعية.

وتتواجد داخل المجتمع نفسه مجموعة من الثقافات الفرعية[19] التي تميز قطاعات رئيسة في المجتمع، وهي جزء من الثقافة الكلية للمجتمع، ولكنها تختلف عنها في بعض المظاهر والمستويات، وعلى هذا الأساس يمكن تحديد ثقافات فرعية في كل مجتمع وفقا لتصنيفات عديدة كالعمر أو المستوى التعليمي أو المهنة، أو الانتماء الطبقي أو الديني أو غيرها. كما يمكن تحديد عموميات وخصوصيات وبديلات ضمن كل ثقافة فرعية أيضا.

وبعد أن استعرضنا أبرز خصائص الثقافة، أصبح أمامنا الباب مفتوحا لمعالجة ثقافة الأطفال.. فالطفولة هي مرحلة نمو يتصف بها الأطفال بخصائص وعادات وتقاليد وميول وأوجه نشاط وأنماط سلوك أخرى متميزة، وأشرنا إلى وجود جماعات أو قطاعات في المجتمع لها سمات وعناصر ثقافية تميزها عن سائر الجماعات أو القطاعات الأخرى، حيث تتشكل لهذه الجماعات ثقافات فرعية داخل الثقافة العامة للمجتمع، لذا فإن الثقافة الفرعية هي ثقافة قطاع متميز من المجتمع لها جزء ومستوى مما للمجتمع من خصائص إضافة إلى انفرادها بخصائص أخرى.

وللأطفال في كل مجتمع مفردات لغوية متميزة وعادات، وقيم، ومعايير، وطرق خاصة في اللعب، وأساليب خاصة في التعبير عن أنفسهم، وفي إشباع حاجاتهم. ولهم تصرفات، ومواقف، واتجاهات، وانفعالات، وقدرات، إضافة إلى ما لهم من نتاجات فنية ومادية، وأزياء وما إلى ذلك، أي لهم خصائص ثقافية ينفردون بها، ولهم أسلوب حياة خاصة بهم، وهذا يعني أن لهم ثقافة هي: ثقافة ا لأطفال [20].

كما أن للمراهقين ثقافة[21] خاصة في أساليبهم الخاصة في السلوك والملبس والمفردات اللغوية والقيم والآمال وما إلى ذلك.

وثقافة الأطفال هي إحدى الثقافات الفرعية في المجتمع، وهي تنفرد بمجموعة من الخصائص والسمات العامة وتشترك في مجموعة أخرى منها-إلى حد ما- وما دام الأطفال ليسوا مجرد «راشدين صغار» فإن لهم

قدرات عقلية وجسمية ونفسية واجتماعية ولغوية خاصة بهم، وما دامت لهم أنماط سلوك متميزة، وحيث إنهم يحسون ويدركون ويتخيلون ويفكرون في دائرة ليست مجرد دائرة مصغرة من تلك التي يحس ويدرك ويتخيل ويفكر فيها الراشدون، لذا فإن ثقافة الأطفال ليست مجرد تبسيط أو تصغير للثقافة العامة في المجتمع، بل هي ذات خصوصية في كل عناصرها وانتظامها البنائي.

- وليس بالوسع تحديد أبعاد وخصائص ثقافات الأطفال في المجتمعات المختلفة، لأن ثقافة الأطفال في مجتمع تختلف عنها في مجتمع آخر تبعا لإطار الثقافة العامة وما يتبع ذلك من وسائل وأساليب في الاتصال الثقافي بالأطفال. لكن البلدان التي تنتهج اتصالا ثقافيا مخططا تضع في العادة في خططها برامج محددة لأساليب ومضمون الاتصال بالأطفال، وبذا تحدد إطارا عاما لعمليات إمداد الأطفال بالثقافة بدرجة ما.

- وتظهر في ثقافة الأطفال الملامح الكبيرة لثقافة المجتمع في العادة، فالمجتمع الذي يولي أهمية كبيرة لقيمة معينة تظهر في العادة في ثقافة الأطفال.

- والأطفال لا يشكلون جمهورا متجانسا، بل يختلفون باختلاف أطوار نموهم، لذا قسمت مرحلة الطفولة إلى أطوار متعاقبة، هي مرحلة الميلاد، ومرحلة الطفولة المبكرة، ومرحلة الطفولة المتوسطة، ومرحلة الطفولة المتأخرة. وقد ترتب على ذلك أن توفرت للأطفال في كل طور ثقافة فرعية خاصة، لذا أمكن القول إن هناك ثقافة خاصة للأطفال في كل طور من هذه الأطوار، بحيث تتوافق مع خصائص وحاجات الأطفال في كل طور من أطوار نموهم، وهي تشترك في سمات عامة ولكنها تختلف عن الأخرى في سمات عديدة، فقيم الأطفال في طور الطفولة المبكرة وعاداتهم وطرق التعبير عن انفعالاتهم، ووسائل إشباع بعض حاجاتهم وحصيلتهم اللغوية تختلف عن تلك التي يختص بها الأطفال في طور الطفولة المتأخرة.

وثقافات الأطفال الجزئية تختلف في بعض الملامح في المجتمع الواحد تبعا للبيئة الاجتماعية التي تتوفر لهم-فالبيئة الاجتماعية في الريف تبث مؤثرات ثقافية مختلفة عن تلك التي تبثها البيئة الثقافية في المدينة، بل إن الأسر المختلفة هي الأخرى توفر للأطفال بيئات ثقافية متباينة، وكذا الحال

بالنسبة إلى جماعات الأقران والمدارس ووسائل الاتصال.

وحتى لو توفرت للأطفال في مجتمع واحد ظروف متشابهة فلا يمكن للطفل أن يتعرض لكل المؤثرات الثقافية في ثقافة مجتمعه، بل يتعرض لجزء منها كما أنه لا يستطيع أن يستوعب إلا جانبا من الثقافة. ومن هنا تظهر في ثقافة الأطفال عموميات وخصوصيات وبديلات، ويختلف الأطفال في قدر ونوع كل من هذه العناصر إلى حد ما.

والعموميات في ثقافة الأطفال تشمل العناصر التي تشيع بين الأطفال في المجتمع الواحد بصرف النظر عما بينهم من فروق في الانتماء المهني أو الطبقي لذويهم. ويشار إلى لغة الأطفال وبعض أنماط لعبهم وطرق التعبير عن المشاعر على أنها من العموميات، وهي تمثل ما تنطوي عليه ثقافة الأطفال من تجانس.

أما العناصر التي لا يشترك فيها جميع الأطفال في المجتمع الواحد، بل يختص بها أعضاء جماعات معينة منهم، فهي ما يطلق عليها خصوصيات ثقافة الأطفال، حيث تتوزع هذه العناصر على بعض أطفال طبقات اجتماعية أو فئات مهنية كأبناء الفلاحين أو العمال أو الأطباء أو أبناء سكنة المناطق الزراعية أو الصناعية.. إذ إن أبناء الفلاحين-مثلا-يحملون في ثقافتهم سمات ينفردون بها، وهي غير شائعة لدى الأطفال في البيئات الأخرى.

أما بديلات ثقافة الأطفال فهي العناصر التي تشيع بين فئات من الأطفال ممن يتهيأ لهم الاتصال المباشر أو غير المباشر بثقافات أخرى غير ثقافة مجتمعهم، لذا فإن الجزء الأكبر منها دخيل على ثقافة الأطفال.. فالأطفال الذين يتسن لهم التعرض للتلفاز أو الصحافة أو غيرهما من وسائل الاتصال أو الذين يتهيأ لهم السفر خارج بيئاتهم تدخل في ثقافتهم عناصر جديدة تصبح جزءا من الخصوصيات. وقد تصبح جزءا من عموميات الثقافة بمرور الزمن عند تبني الأطفال لها على نطاق واسع.

والبديلات الثقافية باعتبارها عناصر جديدة ذات أهمية كبيرة في إثراء ثقافة الأطفال. لذا يقضي نقلها إلى الأطفال باحتراس ودقة.

وتستغل كثير من دور النشر ووسائل الاتصال الأخرى في الدول المتقدمة خصوبة عالم الطفولة واستعداد الأطفال لتقبل كثير مما يتميز بالإثارة والجاذبية، لذا فهي تمطر الأطفال في البلدان النامية بفيض من العناصر

الثقافية التي لا يتوافق الكثير منها مع سياق الأطفال، ولا تنسجم مع الخطط التي يرسمها الكبار لهذا السياق. ويراد ببعض من هذا الفيض زعزعة ثقافة الأطفال في بعض البلدان النامية.

هذا بصدد ما يتعلق بعموميات وخصوصيات وبديلات ثقافة الأطفال، أما عن العلاقات بين ثقافة المجتمع وثقافة الأطفال فيمكن القول. ما دامت ثقافة الأطفال هي إحدى الثقافات الفرعية في المجتمع، لذا فهي جزء من ثقافة المجتمع، وهي تشارك الثقافة العامة في صفات عدة، ولكنها لا تشكل نسخة مكرره منها بأي حال من الأحوال، كما إنها لا تشكل تصغيرا أو تبسيطا لها، بل هي كيان متميز، ويتضح ذلك من استعراض ما بين ثقافة الأطفال وثقافة المجتمع من فروق. فلغة الأطفال، وعاداتهم في العمل واللعب، وتقاليدهم، وطرقهم في التعبير عن أنفسهم وعواطفهم وانفعالاتهم، ومهاراتهم المختلفة، وطرقهم في التفكير والتخيل، ومثلهم العليا، ونتاجاتهم الفنية، والقصص التي يتناقلونها، والأغاني التي يتغنون بها، والموسيقى التي تروق لهم، وأوجه سلوكهم الأخرى تختلف في مجملها عن تلك التي يختص بها الكبار لا من حيث الدرجة، بل من حيث النوع والاتجاه. لذا فنحن نتحدث عن لغة الأطفال ولغة الكبار كموضوعين مختلفين، وهكذا بالنسبة إلى الجوانب الأخرى، على أساس أن هذه الجوانب مختلفة.

ولا تختلف ثقافة الأطفال عن ثقافة المجتمع في مضمون عناصرها فقط. بل هي تختلف أيضا في انتظام تلك العناصر أيضا، لذا فإن سلم العادات أو سلم القيم أو سلم الميول في ثقافة مجتمع ما يختلف في ترتيب مفرداته عما هو في ثقافة الأطفال.

وإلى جانب ذلك فإن هناك عناصر ثقافية في ثقافة الأطفال غير موجودة في ثقافة المجتمع، والعكس صحيح.

ومع ذلك، فإن ثقافة الأطفال ترتبط بثقافة المجتمع برباط متين، وذلك لأن كل مجتمع يعمل، في العادة، على نقل ثقافته إلى الأطفال، لكن الأطفال في كل جيل لا يمتصون غير جوانب محددة من ثقافة مجتمعهم، إضافة إلى أنهم يحورون فيها، ويضيفون إلى البعض الآخر، إذ يمكن القول إن الأطفال يمتصون الثقافة بطرقهم الخاصة، كما أن المجتمع لا يستطيع أن يسيطر على المضمون الثقافي الذي يلتقطه الأطفال-كما سنرى-حيث إن الأطفال

يمتصون كثيرا من المعاني بشكل غير مقصود من قبل الكبار.

ولهذه العوامل، ولعوامل أخرى تعود إلى ما ينطوي عليه التغير الثقافي من ظواهر، فإن ثقافة الأطفال في كل جيل تختلف-إلى حد ما-عن ثقافة الأطفال في الجيل السابق، لذا فإن الآباء أنفسهم في كل جيل يضجون بالشكوى لحال أطفالهم الذين لم يكونوا مثلهم، عقلاء، مطيعين: ويبدو أن هذه الشكوى قديمة كل القدم، فقد عثر على ورقة من البردي تعود إلى أيام الفراعنة، وقد كتب عليها أحد الآباء متحسرا وهو يقول: «آه.. . لقد فسد هذا الزمان.. إن أولادنا لم يعودوا كما كنا أنقياء.. . إن كل واحد منهم يريد أن يؤلف كتابا».

وهناك عوامل عديدة تؤثر في تكوين ثقافة الأطفال منها: نظرة المجتمع نفسه إلى الطفولة، ووسائله في نقل الثقافة إلى الأطفال، ومدى القداسة التي يخلعها على بعض عناصر ثقافته والتي يرى أن من اللازم أن يتبناها الأطفال، وطبيعة نظمه الاجتماعية والاقتصادية، وآماله، أي أن ثقافة المجتمع ترسم-إلى حد كبير-الإطار العام لثقافة الأطفال.

الفصل الثالث

دور الثقافة في تكوين شخصيات الأطفال وتحديد سلوكهم

- نظريات تفسير السلوك
- شخصية الطفل
- الثقافة وشخصية الطفل
- الثقافة وسلوك الأطفال
- الثقافة ونمو الأطفال
- التأثيرات السالبة والتأثيرات الموجبة في السلوك والشخصية

3 دور الثقافة في تكوين شخصيات الأطفال وتحديد سلوكهم

أوضحنا أن الثقافة هي صنيعة الإنسان عبر الأجيال، ونحاول في هذا الفصل أن نحدد المدى الذي يكون فيه الإنسان صنيعة للثقافة ابتداء من مرحلة طفولته.

ويقتضي تناول هذا الموضوع الإشارة إلى أن الإنسان يحيا في بيئة ذات بعدين، أولهما بيئة جغرافية [1] أو ما يطلق عليها أحيانا البيئة الطبيعية التي تشمل جميع الظواهر التي ليست بالأساس من صنع الإنسان كالأرض والمناخ والتضاريس وما إليها. وثانيهما البيئة الثقافية[2] التي تتضمن جميع المثيرات الثقافية التي يتعرض لها الإنسان في المجتمع. ويكشف لنا التاريخ أن الإنسان ابتدع البيئة الثانية لمواجهة بعض ظواهر البيئة الأولى، بينما ظلت الحيوانات الأخرى أسيرة الطبيعة.

وكان المفكرون منذ وقت طويل قد أشاروا إلى تأثير البيئة في تكوين الفرد. فالطبيب اليوناني أبقراط [3]، الذي يعرف (أبي الطب)، والمشهور

بالقسم الذي يؤديه الأطباء حتى اليوم في العالم أجمع، قد أشار إلى ذلك التأثير في تشكيل حياة الأفراد والمجتمعات في كتابه عن الأهوية والمياه والأماكن.

ويبدو أن تأثير البيئة الطبيعية في الإنسان كان كبيرا قبل أن يضع ثقافة مؤهلة لتلبية حاجاته ومواجهة قسوة الطبيعة. وقد تناقص تأثير الطبيعة في حياة الإنسان اليوم عما كان عليه من قبل بفضل ما توصل إليه من نظم وقوانين ومعارف وعلوم وفنون وآداب وإبداعات مادية، لذا صح ما يقال إن أثر البيئة الطبيعية يتناسب عكسيا مع درجة ثقافة الإنسان ومبلغ نصيبه من الحضارة.

ويتخذ الإنسان له من الوسائل والأساليب ما يستطيع بها مواجهة مظاهر الطبيعة، إذ إنها تفرض عليه بعض طرق حياته إضافة إلى تأثيرها في نموه، لكن البيئة الثقافية ذات تأثير أكبر بكثير من تأثيرات البيئة الطبيعية! بل هي تعتبر العامل الأساسي في تكوين شخصية الإنسان وتحديد سلوكه، فالإنسان الذي يحيا بمعزل عن الثقافة لن يكون كائنا اجتماعيا بل مجرد كائن عضوي. لذا لو كتب للأبناء أن يودعوا في كوكب بعيد بعد ولادتهم. لما استطاعت أجيالهم اللاحقة إيقاد النار-مثلا-إلا بعد آلاف طويلة من السنين، بينما يستطيع الطفل في عالمنا إيقادها في عامه الثالث بفضل وجود علبة الكبريت واكتسابه طريقة استخدامها من الآخرين.

وكانت دراسة حالات الأطفال الذين نشأوا لسبب أو لآخر في عزلة عن المجتمع الإنساني أو بين الحيوانات، إن أولئك الأطفال كانوا يفتقدون الكثير من الصفات والخصائص الإنسانية التي تميز الإنسان عن بقية الحيوانات. وحتى العوامل الوراثية لا تضمن وحدها تكوين شخصية الإنسان رغم أنها تضمن انتقال صفات جسمية معينة من الآباء إلى ذريتهم.

وعلى هذا يمكن تحديد أثر الثقافة في الطفل من خلال تناول ثلاثة جوانب أساسية هي، دور الثقافة في تكوين شخصيات الأطفال، وفي تحديد انتقال صفات جسمية معينة من الآباء إلى ذريتهم.

وعلى هذا يمكن تحديد أثر الثقافة في الطفل من خلال تناول ثلاثة جوانب أساسية هي، دور الثقافة في تكوين شخصيات الأطفال، وفي تحديد أنماط سلوكهم، وفي نموهم الحركي والعقلي والانفعالي والاجتماعي.

الثقافة وشخصية الطفل: رغم تعدد المذاهب في النظر إلى الشخصية[4] وفي تعريفها، إلا أنه يمكن القول عنها إنها أسلوب عام منظم نسبيا لنماذج السلوك والاتجاهات والمعتقدات والقيم والعادات والتعبيرات لشخص معين، وهذا الأسلوب العام هو محصلة خبرات الشخص في بيئة ثقافية معينة وتتشكل من خلال التفاعل الاجتماعي. لذا يقال إن الطفل لا يولد شخصا[5] بل يولد فردا [6] ولا يتهيأ له ذلك إلا نتيجة التأثيرات الثقافية الكثيرة من حوله، فلكي يصبح الفرد شخصاً لا بد من اكتسابه لغة وأفكارا وأهدافا وقيما، فالشخص هو من يشارك الآخرين في بعض خصائصهم الاجتماعية إضافة إلى انفراده بخصائص تميزه عنهم.

وعلى هذا فان الشخصية لا تتشكل مع ولادة الطفل، بل يكتسبها بفعل تفاعله واتصاله ببيئته قبل كل شئ، لذا تتخذ شخصية الطفل الصيغة التي تطبعها بها المؤثرات الثقافية، أي أن شخصية الطفل تتحدد له بفضل ما يمتصه من مجمل عناصر الثقافة. لذا فإن هذه الشخصية هي وليدة الثقافة أولا. وهذا يعني أنه لولا البيئة الثقافية لما تبلورت شخصيات للأطفال، حيث تهيئ هذه البيئة أسباب نمو الشخصية من خلال تكون ذلك النسق من العناصر التي يتميز بها الطفل، وبذا تكون شخصية الطفل صورة أخرى مقابلة لثقافته التي ترعرع في أحضانها إلى حد كبير، حيث تعتبر عملية تكون شخصية الطفل بالدرجة الأولى عملية يتم فيها صهر العناصر الثقافية المكتسبة مع صفاته التكوينية لتشكلا معا وحدة وظيفية متكاملة تكيفت عناصرها بعضها مع بعض تكيفا متبادلا. لذا فإن الطفل يعد صنيعة للثقافة إلى حد كبير.

وكان الرياضي والفيزيائي والفيلسوف الفرنسي رينيه ديكارت [7] قد أشار، منذ وقت مبكر في تاريخ العلم الحديث، إلى هذه المسألة في كتابه «رسالة في المنهج» بالقول: «لقد اقتنعت بأن الشخص الذي يعيش منذ طفولته بين الفرنسيين أو الألمان يمكن أن يكون مختلفا تماما فيما لو نشأ بين اليابانيين أو بين آكلي لحوم البشر».

ومع أن شخصيات الأطفال في الثقافة الواحدة تتشابه في طابع عام، إلا أنها تتفاوت في خصائص وسمات أخرى. ويرجع ذلك إلى أسباب عدة من أبرزها اختلاف الأطفال في خصائصهم الموروثة بيولوجيا، واختلافهم

في نوع وكم وطبيعة ما يمتصونه من عناصر الثقافة، وفي طبيعة انتظام تلك العناصر في سلالم عناصر شخصياتهم، حيث إن جوانب الشخصية تشكل سلما مركبا تمتزج فيه العناصر الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية معا، وتتأثر الواحدة بالأخرى، إضافة إلى وجود فروق فردية تجعل لكل فرد نسقا شخصيا خاصا به.

ويمكن القول إن الطفل لا يستجيب للمؤثرة الثقافية بشكل سلبي، بل يتفاعل معها فتكون حصيلة ذلك تبلور شخصيته التي تحمل عناصر تشابه ما لدى جميع الأطفال الآخرين، وعناصر تشابه ما لدى البعض منهم فقط، إلى جوانب يختص بها ولا تشابه ما لدى أي كان من الأطفال، حيث إن شخصية الطفل تنطوي على النسق الذي يشارك فيه الآخرون كلا وجزءا إضافة إلى ما هو متميز عن أي طفل آخر، وهذا الأخير هو الذي يجعل الأطفال يختلفون في شخصياتهم في الثقافة الواحدة، لذا يقال إن الثقافة لا تخلق شخصيات متطابقة تمام التطابق مثل قطع الحلوى التي ينتجها مصنع واحد.

وبسبب التلازم المتين بين الشخصية والثقافة ظهرت إلى الوجود دراسات جديدة تتخذ من الثقافة والشخصية معا مجالا لها من خلال دراسة التأثير المتبادل بينهما. ووصل الربط بين الشخصية والثقافة ببعض الباحثين إلى استخدام مصطلح الثقافة في الشخصية أو الشخصية في الثقافة بدلا من استخدام إحداهما بمعزل عن الأخرى.

وتؤلف الطفولة مرحلة حاسمة في تشكيل شخصية الطفل، ويؤكد بعض الباحثين على أن السنوات الخمس الأولى من حياة الطفل هي الفترة الأكثر خصوبة وأهمية، والتي تنجم عنها ملامح شخصية الطفل. كما أن بعض السمات الثقافية التي تدخل في كيان شخصية الطفل يصعب أو يستحيل تغيير البعض منها، لذا تركز التربية الحديثة على هذه المرحلة لبناء شخصيات الأطفال بناء سليما.

الثقافة وسلوك الأطفال:

يتضمن السلوك [8] كل ما يمارسه الشخص ويحس به ويفكر فيه، بصرف النظر عن الهدف الذي تنطوي عليه الممارسة أو الإحساس أو

التفكير، وعلى هذا فإن السلوك يشتمل على ما يقوم به الفرد من أعمال أو أنشطة أو تعبيرات أو استجابات. ومن السلوك ما هو ظاهر ومنه ما هو مستتر تصعب على الآخرين ملاحظته بسهولة.

وقد تباينت النظريات التي تفسر السلوك، ويرجع ذلك التباين إلى ضعف مستويات نمو مناهج وطرق وأدوات البحث في العلوم إضافة إلى أن بعض الباحثين في هذه المجالات لم يستطع التخلص مما تمليه عليه بيئته الثقافية من بعض أنماط السلوك كالتعصب والتحيز، أو ليّ العنق إلى الخلف. لذا ظهرت تأملات عن السلوك لم تكن غير انطباعات ذاتية.

ومن بين النظريات التي لاقت شيوعا كبيرا في تفسير السلوك لأمد غير قصير تلك التي تقول بأن الغرائز هي التي تكمن وراء السلوك على أساس أنها ميول فطرية وراثية دافعة للقيام بسلوك ما لإشباع حاجة حيوية. وكان عالم النفس البريطاني مكدوكل [9] أول من أكد هذه النظرية. أما الطبيب النمساوي سيجموند فرويد[10] فقد كان يرى أن طاقة نفسية تولد مع الإنسان تتولى تحريك السلوك، وابتدع واطسون [11] النظرية السلوكية التي اعتمدت على أبحاث سابقة عن سلوك الحيوانات. ومرت المدرسة السلوكية بمراحل عدة حتى ظهرت في الثلاثينات مجموعة من الباحثين ممن أطلق عليهم اسم السلوكيين الجدد، أو الشرطيين الذين تأثروا إلى حد ما بأفكار بافلوف [12]، الذين يعزون السلوك إلى الاستجابة الشرطية، وينكرون دور الجهاز العصبي في السلوك.

أما نظرية الصيغة[13] فإنها أدخلت اتجاها جديدا في دراسة السلوك من خلال تركيزها على الطابع المنظم للخبرة والسلوك، حيث تركز هذه النظرية على دراسة الإدراك على أساس عدة مقومات في مقدمتها أن الأجزاء المدركة تتخذ صيغتها من خلال علاقتها بالكل.

وتبع ذلك ظهور نظرية المجال [14] التي ترتبط بنظرية الصيغة، حيث ابتدعت مفاهيم جديدة لتفسير السلوك مستندة إلى التفكير الحديث في علم الطبيعة والرياضيات في تفسير الظواهر النفسية، وعنيت بالموقف الذي يتفاعل فيه الفرد، واستبعدت الخبرات الماضية في تحديد المدركات الجديدة.

ويوجه نقد إلى هذه النظريات في الوقت الحاضر حيث ترجح النظريات

الحديثة اعتبار البيئة الثقافية هي نقطة البداية في دراسة السلوك، ما دام الشخص في تفاعل اجتماعي مع تلك البيئة، لذا يكتسب منها أنماط السلوك، ويتصرف على أساس ذلك. وعلى هذا فان النظريات التي تنسب السلوك إلى ذات الفرد وحدها أو إلى البيئة وحدها ليست صحيحة، لأن السلوك هو محصلة للتفاعل بين الشخصية التي عملت الثقافة على بلورتها وبين الثقافة نفسها، حيث إن الشخص يحس ويدرك ويستجيب ويفكر ويعمل بطريقة تحددها عناصر الثقافة التي يحيا في حضنها ويتشكل سلوكه ليتلاءم معها.

والطفل-على هذا الأساس-يمتص خلال أطوار طفولته أنماط السلوك المختلفة السائدة في المجتمع، لذا فإنه لو عزل عن الثقافة لأتبع سلوكا مختلفا يمكن أن يوصف بأنه ساذج وبدائي، وعلى هذا لو بعث إنسان من العصر الحجري القديم إلينا لدهش لما يراه من أنماط السلوك السائد في ثقافتنا الحالية، ولقال عنا: «إنهم بشر، ومع هذا يتبعون أساليب غريبة في السلوك»ولتجمعنا نحن من حوله وكل منا يريد أن يرى سلوكا غريبا لإنسان هو في حقيقة أمره لا يختلف عنا إلا في المستوى الثقافي، حيث رسمت لنا الثقافة أطرا جديدة من طرق الحياة، وجعلتنا بمقتضى ذلك نسلك سلوكا جديدا.

والسلوك في مجمله لا يخضع في الغالب للعقل قدر خضوع العقل للمعايير الثقافية، حيث إن الأشياء والمعاني تفقد دلالتها خارج إطارها الثقافي، لذا يقال إن الثقافة هي نظرية في السلوك أكثر من كونها نظرية في المعرفة.

وتأكيدا على خضوع العقل للثقافة في أكثر الأحايين نشير إلى أننا لو حاولنا التقصي عما يثبت صحة كثير مما نحمل من أفكار ومعتقدات لوجدنا أنفسنا عاجزين عن ذلك، ويرجع هذا إلى أن الإنسان يتقبل الكثير من الأفكار والمعتقدات ذات التأثر في السلوك دون أن تتوفر له أسباب منطقية تحمله على ذلك التقبل، وكل ما هناك أنها انتقلت أثناء تفاعله بالمجتمع فأصبحت جزءا من بنيان سلوكه.

وحتى العلماء الذين ابتدعوا كثيرا من النظريات حول الموضوع الذي نحن بصدده وهو «السلوك» خضعوا إلى حد ما للثقافة السائدة في

مجتمعاتهم، فوليم مكدوكل الذي عزا السلوك إلى الغريزة تأثر بالواقع الثقافي في مجتمعه-رغم توجهه العلمي-حيث اعتبر بعض الأفكار السائدة في ثقافة مجتمعه حقائق مسلما بها بما في ذلك الإيمان بتفوق عنصر إنساني على آخر، واتفاق نظرته مع النظرة الشائعة في عصره ذات الصفة الميكانيكية التي تنظر إلى أي ظاهرة طبيعية من خلال البحث عن مكوناتها الأولية. لذا كانت نظريته في السلوك أقرب إلى الوصف منها إلى التفسير حيث وضع تقسيمات للأنماط السلوكية، وأطلق على كل قسم منه اسم غريزة دون تفسير طبيعة الغريزة نفسها. أما فرويد فقد اتجه في تفسير السلوك إلى وجود دوافع فطرية، وكانت عوامل عديدة قد أثرت في اتجاهه هذا، منها نشأته في أسرة واجهت كثيراً من الصعاب المالية والمشكلات العائلية، والتزامه بالديانة اليهودية، وإسهامه في الحرب العالمية الأولى كطبيب، وتعبيره عن شعوره إزاءها بأنها تعبير عن الوحشية الكافة في النفس الإنسانية مما جعله ينظر إلى الإنسان نظرة متشائمة.

أما النظريات السلوكية فقد تأثر مفكروها الأمريكان بما حصل من تقدم في الجوانب المادية كالتطور الآلي، لذا ذهبوا في تفسير السلوك على أساس ميكانيكي من خلال تحليل السلوك إلى عناصر خارجية وداخلية واستجابات أو ردود أفعال..

وعلى أي حال فإن سلوك الأطفال هو وليد الثقافة حيث يتعلم الطفل أنماطا محددة من السلوك.. وتهيئ له الثقافة مقابلة المواقف الجديدة التي يواجهها لأول مرة من خلال تعميمه نمطا سلوكيا محددا، وينطبق هذا على ما هو سلوك عملي، أو سلوك انفعالي من خلال ما يبديه من أنماط سلوكية في المواقف المتماثلة أو المتقاربة.

الثقافة ونمو الأطفال:

للثقافة أثرها في أوجه نمو الأطفال المختلفة كالنمو العقلي والانفعالي والحركي والاجتماعي. وهذا التأثير لا يتخذ نسبا واحدة بل يتباين إلى حد كبير. فالبيئة الثقافية لا تؤثر في النمو الجسمي إلا في نطاق محدود، بينما تؤثر تأثيرا كبيرا في النمو الانفعالي والاجتماعي.

ففي مجال النمو العقلي الذي يتمثل في الذكاء وكفاية العمليات العقلية

كالإدراك والتصور والتخيل والتفكير، ونمو اللغة، يمكن التدليل على أثر الثقافة فيها من خلال الإشارة إلى ما تفعله في هذه الجوانب. فالذكاء الذي يرتبط بالنجاح في التكيف مع البيئة الطبيعية والثقافية، والذي يقاس عادة بالقدرة على حل المشكلات، أو بقياس ما لدى الطفل من مهارات ترتبط في الوقت نفسه بما يتعلمه الإنسان من بيئته الثقافية. إذ يتأثر بتلك البيئة وبمدى ما تقدمه من عناصر، فالوكالات الاجتماعية التي يحيا فيها الطفل كالأسرة والمدرسة وجماعات اللعب ذات تأثير في ذكائه.

أما بالنسبة إلى العمليات العقلية المعرفية فإنها تتأثر جميعا بالحيز الثقافي، وما يهيئه للأطفال من ظروف، حيث إن ما يكتسبه الطفل من خبرات ومهارات تفعل فعلها في رسم العوالم الإدراكية للأطفال، وفي توجيه تخيلاتهم نحو الإنشاء أو الهدم، وفي تحديد أنماط ومجالات تفكيرهم.

لذا يمكن أن تكون البيئة الثقافية عاملا من عوامل إنضاج ذكاء الأطفال وعملياتهم العقلية أو عامل كبت لها. إذ إن القدرات العقلية والعمليات المعرفية هي خصائص طيعة أي قابلة للتغير لذا يمكن للمجتمع أن يطفئها فتخمد، أو يلهبها فتنمو.

وفي مجال النمو الانفعالي الذي يعني مستويات النضج المتمثلة في قدرة الطفل على استخدام انفعالاته استخداما بناء، فإن الثقافة تلعب دورها الكبير في ذلك. فالانفعالات هي ظواهر نفسية اعتيادية، ولكنها تميل إلى الانحراف عندما تتحول إلى ما يسمى بالاضطراب الانفعالي عندما تؤول الاستجابات إلى ما هو غير متناسق، أو عندما تؤدي بالطفل إلى أن يسلك سلوكا انفعاليا ضارا بنفسه أو بالآخرين حيث إن الانفعال هو استجابة يبديها الطفل عند تعرضه لموقف مثير وإدراكه له بشكل من الأشكال، واستجابات الطفل الانفعالية لها علاقة وثقى بتحديد نوع السلوك.

ولا يعنينا هنا الاختلاف القائم بين الباحثين حول اتجاهين أحدهما يرى أن الطفل يولد فردا مزودا ببعض الانفعالات، وثانيهما يقول إنه ليس لدى الطفل عند ولادته سوى نوع من التهيج العام.

وعلى أساس أي من هذين الاتجاهين يظل للبيئة الثقافية أثرها في إكساب الطفل نوع وطبيعة الانفعالات وفي تطويرها أو تعديل مظاهرها، وفي طرق النزوع والتعبير عنها.

ومعروف أن مجموعة من انفعالات الطفل المتجانسة كثيرا ما تنتظم في موقف ما ينتج في كل حالة من هذه الحالات ما يسمى بالعادات الانفعالية كالعواطف والميول والاتجاهات النفسية، ولهذه العادات هي الأخرى تأثيرها في السلوك من جهة وفي امتصاص الأطفال للثقافة من جهة أخرى باعتبارها المداخل الأساسية للمضمون الثقافي إضافة إلى كونها جزءا من بنيان ثقافة المجتمع وثقافة الأطفال معا، ويؤلف ما يتوافق مع عادات الأطفال من المضمون الثقافي منبهاً أو حافزا لقبول الأطفال له.

ويتخذ الطفل من عواطفه معيارا يقيم على أساسه بعض المواقف أو الأشياء أو الأشخاص في الغالب، حيث إن العواطف تقوم على أساس شخصي لا عقلي وكذلك الحال بالنسبة إلى الميول.

أما اتجاهات النفسية التي تمثل حالة استعداد ذهني نحو الأشياء أو الأشخاص أو الأفكار فإنها هي الأخرى تكتسب من البيئة عن طريق الخبرة والتعلم. وهي تؤثر في سلوك الطفل بما في ذلك إدراكه لما حوله من مثيرات ثقافية واجتماعية.

وهنا لا بد من الإشارة إلى أن ما يكتنف الثقافة من ظروف غير اعتيادية كالقوة أو الخوف الشديد أو القلق تؤثر تأثيرا سالبا في النمو الانفعالي للأطفال.. لذا فإن وسائل ثقافة الأطفال تعمل على إبعاد شبح هذه الظروف عن الأطفال.

أما بالنسبة إلى علاقة الثقافة بالنمو الاجتماعي للطفل فيمكن القول إنه ما دام الطفل يحيا في ثقافة هي بيئة اجتماعية قوامها الوحدات الاجتماعية الأولية المتمثلة بالأسرة والجيران وجماعات اللعب والوحدات الاجتماعية الثانوية المتمثلة بالمدرسة وغيرها من تنظيمات المجتمع، فإن الطفل يتفاعل مع مفردات هذه الوحدات ويكتسب بعض عاداتها وقيمها ومعاييرها وأفكارها وأوجه سلوكها الأخرى، مما ينقله إلى كائن اجتماعي.

بقي أن نشير إلى علاقة الثقافة بالنمو الحركي.. وهذا النوع من النمو يتدرج من الحركات البسيطة الاعتباطية مرورا بالقبض على الأشياء والمشي وانتهاء بالحركات القوية والسريعة والمتوافقة.

وتعتمد سيطرة الطفل على حركاته على مدى نضجه الجسمي وما يكتسبه من مهارات حركية، لذا فإن دور الحضانة والرياض والمدارس

كوحدات في البيئة الثقافية تعمل على توجيه أنشطة الأطفال الحركية من خلال التدريب وإثارة دوافعهم إلى الحركات المنظمة.

وتنمية قدرة الأطفال ذات أثر كبير في حياتهم وفي حياة المجتمع، فقد كان لقدرة الإنسان على تكييف حركات أطرافه وأعضاء جسمه الأخرى دور كبير في إنتاجه الكثير من المعالم الثقافية.

وتعتبر الطفولة فترة خصيبة لاكتساب المهارات الحركية تبعا لمدى النضج حيث إن هناك مهارات حركية يسهل على الأطفال إجادتها، بينما يصعب ذلك على الكبار.

وللثقافة علاقة بالنواحي الجسمية الأخرى، إذ إنها تملي على الأطفال ممارسات معينة كالوشم على الأيدي أو الوجه لدى بعض الجماعات، أو المحافظة على الرشاقة أو العمل من أجل البدانة.. وما إلى ذلك.

ويمكن القول، إضافة إلى ذلك، إن للثقافة تأثيرها من خلال ارتباط هذه العمليات بنظم الناس وتقاليدهم الثقافية، فالجهاز التنفسي يتأثر بطرق الناس بارتداء الألبسة أو التهوية أو ممارسة الرياضة أو ما إلى ذلك، والجهاز الهضمي يتأثر بطرق طهي الأطعمة وطرق تناولها.. وهكذا..

وعلى هذا كله، فإن للثقافة دورها الكبير في نمو الأطفال عقليا من خلال تأثر النشاط العقلي بما يستمده الطفل من البيئة الثقافية، وفي نموهم عاطفيا وانفعاليا من خلال تنمية استجاباتهم للمؤثرات المختلفة وإكسابهم الميول والاتجاهات وطرق التعبير عن انفعالاتهم، وفي نموهم اجتماعيا من خلال بناء يسبق علاقاته بالآخرين، وفي نموهم حركيا من خلال تنظيم حركاته ونشاطاته ومهاراته، وينطوي ذلك كله على بناء شخصياتهم وتحديد سلوكهم.

الفصل الرابع

الاتصال الثقافي بالأطفال

- اهتمام العلوم الإنسانية بدراسة الأطفال
- الاتصال الثقافي
- ضوابط الاتصال الثقافي بالأطفال
- أبعاد عملية الاتصال الثقافي بالأطفال.

4 الاتصال الثقافي بالأطفال

مثلما تهيأ للأطفال الصغار أن يرضعوا الحليب من الأثداء تهيأ لهم أن يرضعوا شيئا من ثقافة المجتمع من خلال امتصاصهم التدريجي لبعض عناصرها.

وعملية امتصاص الأطفال للثقافة اتخذت تسميات عديدة إذ نجد مصطلحات مثل التعلم [1] والتربية[2] والتنشئة الاجتماعية[3] والتنشئة الثقافية[4] والتثقف [5] وغيرها الكثير. والذين يتحدثون عن هذه المفاهيم يختتمون أحاديثهم، في العادة، بالقول: «إننا نريد أن نرى جيلا مثقفا». لذا يبدو أن تكوين ثقافة للأطفال هدفا، وأن هذه العمليات هي أساليب نقل وتكوين لهذه الثقافة.

وتعدد هذه المفاهيم وظهور المذاهب الفكرية المختلفة بشأنها لم يأتنا بشكل عفوي، أو حبا في التسميات، بل يدلان على اهتمام العلوم الإنسانية على اختلاف موضوعاتها بالطفل وثقافته. حيث تنطوي هذه العمليات جميعا على عملية أساسية تتكيف فيها نماذج استجابات الأطفال مع البيئة، وتحدث تعديلات في سلوكهم وإعادة تنظيم هذا السلوك، كما تحمل معنى التكيف النفسي والاجتماعي، واكتساب خصائص كالقيم والأساليب

والنظم، وإنماء الأطفال وتكوين شخصياتهم.

وهذه العمليات في مجملها تقوم على الاتصال [6].. فالنسيج الثقافي المتمثل بالحقائق والآراء والأفكار والمهارات والخبرات والأحاسيس والاتجاهات والقيم وطرق الأداء المختلفة ينتقل من شخص إلى آخر، ومن جماعة إلى أخرى، ومن مجتمع إلى آخر، ومن جيل إلى جيل عبر عملية الاتصال.

وعلى هذا فان علم الاتصال قد حسم الموقف حين أطلق على مجمل عمليات نقل الثقافة وتلقيها من قبل الأطفال أو الراشدين «اتصالا»، دون أن يلغي أيا من تلك المفاهيم أو يتجاوز هدفا من أهدافها، بل هو استخلص أسسا عامة لهذه العمليات استنادا إلى عدد من معطيات العلوم الإنسانية دون أن يتجاهل الاستناد إلى بعض الحقائق الطبيعية والرياضية.

والاتصال على هذا الأساس هو فن نقل المعاني من طرف إلى طرف. وهذا النقل ليس أمرا يسيرا بل يؤلف عملية اجتماعية معقدة تنطوي على عملية أخرى هي التفاعل الاجتماعي [7] حيث يعتمد التفاعل الاجتماعي على الاتصال، وبدون الاتصال لا يحصل تفاعل اجتماعي، أي لا يحصل تأثير متبادل في السلوك من خلال الكلام أو الإشارات أو غيرها، على أساس أن موقف التفاعل الاجتماعي يتضمن عناصر ذات تنظيم نفسي واجتماعي لدى الأفراد والجماعات. وعمليات معرفية متعددة كالإحساس والإدراك والتمثيل والتفكير وما يترتب على هذه العمليات من تغيرات في سلوك الفرد والجماعة. واستنادا إلى العلاقة الوثقى بين الاتصال والتفاعل الاجتماعي استعاض بعض الباحثين مصطلح التفاعل الرمزي [8] أو الاتصال الرمزي [9] لاعتماد التفاعل على الرموز سواء كانت كلاما أو إشارات أو ألوانا أو حركات أو أصواتا أو ألوانا.. ..

ويحمل مفهوم الاتصال معنى إقامة الصلة بين طرفي أو أطراف عملية الاتصال، وإذا نظرنا إلى هذه الصلة على أنها علاقة[10] فإن الاتصال لا يقود بالضرورة إلى صلات حميمة بين أطراف العملية، إذ قد يقود في حالات عديدة إلى النفرة، لأن العلاقات الاجتماعية ذات بعدين أحدهما إيجابي ويتمثل في الود أو الوفاق أو الصداقة، وثانيهما سلبي ويتمثل في الكره أو العداء أو الصراع.

وبوجه عام فإن الاتصال يعد إيجابيا في تأثيره حين يقود إلى تكوين شكل من العلاقات المجمّعه بين الناس.

وللاتصال بالنسبة إلى الأطفال وإلى الراشدين معا ثلاثة مستويات رئيسة هي:

- الاتصال الشخصي [11] ويمثل تفاعلا متبادلا بين شخصين أو ثلاثة أشخاص، أو يتعدى ذلك إلى مجموعة صغيرة في موقف ما.

- الاتصال المجتمعي [12] ويرتبط بمواقف التفاعل بين عدد غير قليل من الأشخاص.

- الاتصال الجماهيري [13] ويرتبط بمواقف التفاعل بين عدد كبير من الأشخاص، ويتجه عادة إلى جمهور [12] كبير وغير متجانس، ويستعين بوسائل [15] لنقل المضمون.

والاتصال الجماهيري عبر الصحف والكتب والإذاعة والتلفاز والسينما اكثر تعقيدا من الاتصال الشخصي لأنه يستلزم قيام منظمة بدور المرسل، كما أنه يتوجه إلى أعداد كبيرة من الناس، ولا يعرف المرسل عنهم إلا القليل، ولا يستطيع أن يتبين ردود أفعالهم بصورة مباشرة بينما يتوجه الاتصال الشخصي والاتصال المجتمعي إلى عدد محدود من الأفراد الذين يعرف المرسل في العادة معلومات كثيرة عن تكوينهم أو خصائصهم الاجتماعية والنفسية.

ولكن أوجه التشابه بين الاتصال الشخصي والاتصال الجماهيري اكثر بكثير من أوجه الاختلاف، حيث إنهما يواجهان معا معوقات نفسية، ويعتمدان معا على نفس الأسس النفسية للاقناع.

ولفهم طبيعة الاتصال الثقافي بالأطفال يمكن الحديث عن هذه العملية من خلال الأبعاد التالية:

- المصدر
- الرسالة
- الوسيلة
- الجمهور
- التغذية المرتدة
- التأثيرات

المصدر:

يتولى المصدر الاتصالي أو المرسل أو القائم بالاتصال أو المرمز صوغ الأفكار والمعاني والمعلومات التي يسعى إلى إيصالها إلى الأطفال.

والمصدر قد يكون فردا أو مجموعة قليلة من الأفراد أو منظمة اتصالية. فالمتحدث إلى الطفل سواء كان أما أو أبا أو معلما أو زميلا هو مصدر، والاتصال الذي يكون مصدره فرد أو مجموعة قليلة من الأفراد هو في الغالب اتصال شخصي، أما الاتصال بجمهور الأطفال فيتم في العادة عن طريق دور النشر ودور الصحف، ومحطات الإذاعة، ومحطات التلفاز؛ واستوديوهات إنتاج الأفلام السينمائية.

ويتصل المصدر الاتصالي بجمهور الأطفال عبر وسيط اتصالي هو وسيلة الاتصال، ويلزم أن تتوفر لدى المصدر الاتصالي مهارات ترميز بحيث يستطيع وضع المضمون في رموز، بحيث يحدث أعمق تأثير ممكن في الأطفال، وأن تتوفر له قدرة وضع ذلك المضمون. في رسالة تنسجم وقدرات الأطفال ومدى نموهم العقلي والعاطفي واللغوي والاجتماعي، كما تنسجم مع قدرات الوسيلة الاتصالية، حيث إن لكل وسيلة من وسائل الاتصال قدرات يمكن أن تستغل إلى مدى واسع في إحداث التأثير-كما سنوضح ذلك فيما بعد

- ويتطلب الأمر إضافة إلى ذلك أن يحظى المصدر بثقة الأطفال. وهكذا يتضح أن المصدر الإتصالي سواء كان فردا أم منظمة لا بد من أن يراعي مجموعة من الضوابط إضافة إلى وجوب توفر مؤهلات أو قدرات خاصة به. ومن بين تلك الضوابط ما يرتبط بالأطفال، ومنها ما يتعلق بوسيلة الاتصال أو أسلوبه وبنوعه سواء أكان شخصيا أم جماهيريا، إضافة إلى الضوابط الفنية التي تنتهي بالمضمون إلى صيغة جذابة، ومؤثرة ومفهومة.

الرسالة:

أشرنا إلى أن المصدر يضع المعاني التي يريد أن ينقلها إلى الأطفال في شكل يمكن نقله إليهم، أي أن تلك المعاني توضع في رموز كالكلمات أو الصور أو الأصوات أو غيرها من الرموز فيما يسمى باللغة اللفظية واللغة غير اللفظية، والشكل الذي ينتهي المصدر إلى صياغته وإرساله إلى الأطفال

هو ما يسمى بالرسالة، وعلى هذا يكون للرسالة مضمون في شكل قابل للنقل عبر وسيلة الاتصال في حالة الاتصال الجماهيري، أو بصورة مباشرة في حالة الاتصال الشخصي.

وهناك عدة مطالب تستلزم أن تتوفر في الرسالة وهي:

1- أن تصمم وترسل إلى الطفل في صيغة تثير انتباهه، وأن تصل إليه في وقت ومكان مناسبين، وأن تحمل من العناصر ما يجعلها جذابة له.

2- أن تستخدم فيها الرموز التي يستطيع الطفل فكها دون عناء.

3- أن تثير الحاجات الشخصية للطفل، وتقترح بعض الطرق لمقابلة بعض تلك الحاجات، وأن يراعى في وضعها موقع الطفل في الجماعة أو الجماعات التي ينتمي إليها، أو يتصل بها نظرا لما تلك الجماعات من أثر في سلوك الطفل الاتصالي.

4- أن يراعى مدى نمو الطفل من النواحي الاجتماعية والعاطفية والعقلية، وأن يكون من بين أهدافها الأساسية إنماء هذه النواحي.

وتنطبق هذه المطالب على الرسالة المرسلة إلى الأطفال على مستوى الاتصال الشخصي ومستوى الاتصال بجمهور الأطفال. ولكن كي يصبح وصف رسالة ما بأنها لجمهور الأطفال لا بد من توفر الشروط الرئيسة التالية:

- أن تصل الرسالة عبر وسيلة من وسائل الاتصال إلى عدد كثير من الأطفال في أماكن مختلفة.

- أن تكون الرسالة متاحة لجزء كبير من الأطفال دون أن تقتصر على عدد قليل منهم.

- أن تكون الرسالة مفهومة من قبلهم.

- ويصيب الرسالة عند انتقالها إلى الأطفال-وكذلك الحال عند انتقالها إلى الراشدين-شيء من الاضطراب أو البلبلة، إذ إن الرسالة لا تصل كما هي إلى الجمهور ولا تتطابق معانيها لدى المصدر مع ما هي لدى جمهور الأطفال، في الغالب، ويرجع ذلك إلى عدة عوامل منها ما هي طبيعية ومنها ما هي نفسية واجتماعية وأبرز هذه العوامل:

- التشويش في دلالات الألفاظ [16]: ويحصل عند استخدام المصدر لكلمات لا يتسع لها قاموس الأطفال اللغوي أو لتعابير لا تقوى بعض مستويات

الأطفال الإدراكية على فهمها، أو عند تناول موضوعات ليس للأطفال معرفة بأولياتها، أو استخدام كلمات تحمل معنى معينا بالنسبة إلى المصدر بينما تحمل معنى مختلفا بالنسبة إلى الأطفال.

- اختلاف إطار الدلالة للمصدر عن إطار الدلالة للأطفال: فقد أثبت عديد من الدراسات العلمية أن المستقبل-طفلا كان أو راشدا-يفسر الرسالة الاتصالية استنادا إلى إطار الدلالة الخاصة به. وترسم ذلك الإطار أفكار الشخص وميوله واتجاهاته النفسية وأفكار وميول واتجاهات الجماعة أو الجماعات التي ينتمي إليها ذلك الشخص أو يرتبط بها، أي أن ذلك الإطار يؤلف مرشحا خاصا يمر به كل ما يسمعه أو يراه، وهذا المرشح يجعل الأحاسيس تدرك بأسلوب يختلف باختلاف الأفراد وباختلاف ظروفهم وخبراتهم السابقة.

- افتقار بعض الأطفال إلى بعض المهارات الاتصالية: يستلزم فهم الرسالة الاتصالية عددا من المهارات الاتصالية كالقراءة أو الانتباه وما إليهما من العادات الاتصالية. لذا فإن النقص في هذه المهارات تقود الأطفال إلى تفسيرات خاطئة للرسالة الاتصالية، أو تفسيرات غير مطابقة لما يريده المصدر.

- والأطفال قبل سن المدرسة يتعرضون عادة للاتصال المرئي والمسموع دون المقروء، وحتى بعد دخولهم المدرسة فإنهم يظلون أكثر اهتماما بما هو مرئي. ومن جانب آخر فإن خبرات الأطفال بالتعرض للرسالة الاتصالية تظل منقوصة عند مقارنتها بخبرات الراشدين. لذا فإن احتمال تفسيرهم المضمون للرسالة بغير معناها أمر كثير الشيوع.

- وحتى الذين تتوفر لديهم مهارات اتصالية فإن هناك ما يسبب لهم إدراك الرسالة بغير صورتها الأصلية حيث إن الحواس نفسها تقع في الخطأ في بعض الأحيان.

الوسيلة:

- وسيلة الاتصال بجمهور الأطفال هي الوسيط الذي يتيح للأطفال أن يروا أو يسمعوا (أو يروا ويسمعوا في آن واحد) رموز الرسالة الاتصالية، أي أنها الوسيط الناقل للرسالة، حيث تستخدم الآلة في هذا النوع من

الاتصال لإنتاج المطبوعات أو المواد المسموعة أو المرئية. وتعتبر الصحافة والإذاعة والتلفاز والسينما في مقدمة وسائل الاتصال بجمهور الأطفال.

ولكي يصح إطلاق الصفة الجماهيرية على وسيلة الاتصال بالأطفال ينبغي أن يتوفر شرطان رئيسان هما.

- أن إنتاج الوسيلة متاح بسهولة بالمعنى المادي-لمعظم الأطفال في الجماعات المختلفة في المجتمع-.

- أن تكاليفها ضئيلة بالنسبة إلى الطفل بحيث تكون ميسورة بصفة عامة من الناحية المالية.

- وهناك من يضع شروطا أخرى لوسيلة الاتصال بجمهور الأطفال منها أن تكون تلك الوسيلة أداة نقل للمضمون بحيث تصل إلى الأطفال في وقت واحد أو في أوقات متقاربة. وعلى هذا يمكن القول إن وسيلة الاتصال بجمهور الأطفال هي الأداة التي تبث إلى عدد كبير من الأطفال رسائل متماثلة في وقت واحد.

الجمهور:

- استخدم مصطلح «الجمهور»في العلوم الاجتماعية ليعني مجموعة من الناس يتركز اهتمامها حول موضوع مشترك، وتكون استجاباتها إزاءه معلنة أو غير معلنة، دون اشتراط أن يكون أفرادها متقاربين مكانيا، إذ قد يكونون متباعدين.

- ولكن هذا المصطلح اكتسب مع ظهور وسائل الاتصال التي أوجدها التقدم التكنولوجي، والتي أصبح بإمكانها الوصول إلى أعداد كبيرة من الناس في الأماكن المختلفة معنى محددا هو أولئك الذين يستقبلون وسائل الاتصال الجماهيري.

وقبل أن تظهر وسائل الاتصال الجماهيري الحديثة إلى الوجود كانت هناك جماعات كبيرة من الناس تتعرض لوسائل اتصالية متعددة، ولكن التطور الحديث أوجد أجهزة وطرقا للوصول إلى الناس لا تختلف عن الطرق القديمة من الناحية التكنولوجية فحسب، بل تختلف عنها من حيث المفاهيم والأفكار والمعاني التي تنقلها، ويعود ذلك إلى ما حصل من تغير اجتماعي صاحب ظهور تلك الوسائل الاتصالية الحديثة. كما أن التغير

الاجتماعي لم يؤد إلى زيادة تجمع الناس فقط، بل أدى إلى ظهور مجموعات تتصل بالرسائل التي تبثها هذه الوسائل أكثر من اتصالها بمن حولها من الناس.

وتعتبر هذه الظاهرة عن مفهوم الجمهور الذي يتألف من زمر كبيرة ومتنوعة وموزعة في أماكن متفرقة، بحيث لا يمكن الاتصال بها إلا من خلال أنظمة الإنتاج والتوزيع الجماعية التي تبث بالرسائل الاتصالية المتماثلة في وقت واحد (أو بحدود فترات زمنية قصيرة) مما يؤدي إلى خلق واستمرار نوع من المعنى الثقافي المنظور والمشترك بين الأفراد؛ أي أن التطور الحديث أوجد وسائل تستطيع نقل الأصوات والحركات والألوان إلى الناس أينما كانوا مما جعل منهم جماهير لوسائل الاتصال، كما أن ذلك التطور خطا بحاجات المجتمع المتزايدة إلى اتصال جماهيري أفضل.

والجمهور على أساس تكوينه لا يمثل طبقة اجتماعية بل يمثل مزيجا متداخلا وواسعا، لأن الطبقة الاجتماعية تشير إلى جميع الأفراد المتماسكين الذين تحقق لديهم-في مجتمع ما-خصائص متماثلة.

ويتألف جمهور الأطفال من أشخاص، ولكن هؤلاء الأشخاص يرتبطون-عادة-بجماعة أو عدد من الجماعات كعائلة، وجماعة الأصدقاء، وجماعة المدرسة، وغيرها، وقد منح هذا الاتصال قدرة أخرى هي أن رسائله إضافة إلى استقبالها بصورة مباشرة من قبل الأفراد، فإن أولئك الأفراد ينقلون بدورهم بعض المعاني إلى الجماعات التي ينتمون إليها، وهذا يعني أن جمهور الأطفال يمارس نشاطا اتصاليا لا يحسه الكثيرون رغم أنه موجود في حقيقة الأمر، بل إن هذا النشاط يؤثر في غالبية صور الأطفال سواء شعروا بذلك أم لم يشعروا.

ولا بد من الإشارة إلى أن وسائل الاتصال تتوجه إلى الطفل كشخص وإلى جمهور الأطفال معا، وهي لا تستطيع الفصل بينهما، ولكنها في توجهها إلى الطفل الشخص لا تسعى إليه باعتباره فردا قائما بذاته، بل من خلال كونه عضوا في ذلك الجمهور له بعض ما للجمهور من خصائص عامة مشتركة كالدوافع والمشاعر والمعايير، ولكن الطفل الذي يتعرض لوسائل الاتصال الجماهيري لا يحس-في العادة-بأنه جزء من جمهور كبير بل يحس بصلته بالمصدر:

ويقاس جمهور أي وسيلة اتصالية، وفق أربعة مقاييس هي:

- حجم الجمهور، أي عدد الأطفال الذين يتعرضون للوسيلة الاتصالية.

- تركيب الجمهور، ويراد به الجماعات أو الفئات الاجتماعية التي يتألف منها جمهور الأطفال.

- درجة تجانس الجمهور، ويراد به مدى الاختلاف بين أفراد وفئات الجمهور في عدد من المتغيرات كالمستوى العمري، ومدى النمو، والمستوى التعليمي.

- طول التعرض، ويراد به المدى الزمني الذي يقضيه أفراد الجمهور في الاستماع إلى الوسيلة أو في المشاهدة أو القراءة.

- ونشير هنا إلى أن جمهور الأطفال في تعرضه لوسائل الاتصال دائم التغير من حيث مشاركة الطفل في التعرض مع المجموع ومن حيث تعرضه الفردي، كما أن تعرض الطفل يتأرجح بين الزيادة والنقصان.

- وبعد كل ما ذكرنا عن جمهور الأطفال الذين يتعرضون لوسائل الاتصال الجماهيري، لا بد من أن نحدد ماذا يعنى بصفة «كبير» التي يوصف بها الجمهور-عادة-ونقطة الفصل في هذا الأمر هو أن جمهور الأطفال يعد كبيرا إذا كان هذا الجمهور يتعرض لعملية اتصالية خلال فترة زمنية محددة ويكون حجمه على درجة لا يستطيع معها المصدر أن يتفاعل مع الأطفال وجها لوجه، مع ثبوت بقية الصفات كالتنوع وعدم معرفة المصدر لأفراد الجمهور معرفة شخصية.

التغذية المرتدة:

تخضع عملية الاتصال الإنساني لضوابط معينة كي تحافظ على سلامة سريان المعاني إلى المستقبل وتحقق الهدف المطلوب بكفاءة.

وتعتبر التغذية المرتدة[17] أبرز عوامل تحقيق ضبط العملية الاتصالية، إذ يمكن من خلال التحقق من نجاح العملية الاتصالية، أو فشلها عن طريق ما يصل إلى المصدر من معلومات مرسلة من المستقبل حول نجاحه أو إخفاقه في هدفه، مما يمهد له ضبط الرسالة المقبلة.

وتعبر التغذية المرتدة عن مدى إحساس المرسل بطبيعة استجابة الطفل لرسالته الاتصالية، حيث يستدل المرسل من خلال التغذية المرتدة فيما إذا

وصلت الرسالة أم لم تصل، وفيما إذا قوبلت برضى أم بتجهم، وفيما إذا فهمت أم لم تفهم.

وتوصف التغذية المرتدة بأنها إيجابية عندما يفهم المصدر أن عملية الاتصال تمضي على ما يرام، وتوصف بأنها سلبية عندما يفهم المصدر أن عملية الاتصال يعتريها إرسال إشارات إلى المرسل من المستقبل تعبيرا عن الاستجابة للرسالة الأصلية.

كما تعتبر التغذية المرتدة إحدى الصفات التي تميز الاتصال الشخصي (الذي يقوم وجها لوجه) عن الاتصال بالجمهور، حيث إن الاتصال الشخصي يتخذ طريقين من المرسل إلى المستقبل ومن المستقبل إلى المرسل، بينما يتخذ الاتصال بالجمهور طريقا واحدا من المصدر إلى الجمهور فقط. وبسبب ضخامة عدد أفراد الجمهور في عملية الاتصال الجماهيري، ووجود مسافات تفصل بين المصدر وبينهم، إضافة إلى أنهم غير مرئيين بالنسبة له. لذا يستحيل تعرف المصدر على ردود أفعالهم بشكل فوري على رسائله الاتصالية.

وعلى هذا فإن المصدر في الاتصال الشخصي استنادا إلى ما يصله بصورة فورية من استجابات المستقبلين من الأطفال يستطيع ضبط العملية الاتصالية بينما يعجز المصدر الجماهيري عن ذلك لعدم وصول التغذية المرتدة إليه، ولما كان لا بد لمصدر الاتصال الجماهيري من أن يتعرف على استجابات الجمهور تمهيدا لضبط عملياته الاتصالية اللاحقة، لذا فقد وجد بديل للتغذية المرتدة هو إجراء البحوث المسحية عن الجمهور للتعرف على استجابات أفراده إزاء الرسائل الاتصالية الجماهيرية، وهي ما تسمى ببحوث الجماهير [18] حيث قادت حاجة المصادر الاتصالية الجماهيرية إلى التعرف على حقائق ضرورية عن جماهيرها إلى نشوء وتبلور هذا النوع من البحوث في عديد من البلدان. وهي تركز عادة على التعرف على ردود أفعال الجمهور إزاء الرسائل التي ترسلها، إضافة إلى اهتمامها بالوقوف على الأسس التي تجعل الرسائل جذابة للجمهور، ومؤثرة فيه. ومدى استقباله لهذه الرسائل من حيث الحجم والنوع. وقد شملت هذه الدراسات الأطفال والراشدين معا. وهي وإن كانت تتبع مناهج واحدة في البحث إلا أن أدوات وطرق البحث تختلف إلى حد ما عند دراسة الأطفال عنها عند دراسة

الراشدين. والدراسة التي تعنى باستقبال الجمهور[19] للرسائل الاتصالية هي ما يطلق عليها «بحوث التعرض». ومن بين اهتماماتها دراسة العوامل المتعلقة بالتعرض كدوافع الاستماع والمشاهدة والقراءة والمشكلات التي تعيق تعرض الناس للرسائل خصوصا بعد أن تبين أن توفير وسائل الاتصال لم يعد ذا أهمية ما لم يتحقق تعرض الناس للوسائل الاتصالية.

التأثيرات:

يهدف الاتصال عادة إلى إحداث تأثيرات في المستقبلين، ويندر أن نجد اتصالا لا هدف له.

وبعد أن ظهرت وسائل الاتصال الجماهيري الحديثة إلى الوجود تتابعت الدراسات حول تأثيرات هذه الوسائل في الأفراد والجماعات.

وقد تمثلت النظرة إلى تأثيرات وسائل الاتصال بالجمهور في البداية في أن لتلك الوسائل تأثيرات فعالة ومباشرة، حتى شبه ذلك التأثير بحقنة الإبرة أو بالرصاصة السحرية. على أساس أن الأفكار أو المشاعر أو الدوافع تنتقل أتوماتيكيا (آليا) من عقل إلى آخر.

ولكن الملاحظات المقننة والبحوث العلمية عن تأثيرات وسائل الاتصال الجماهيري طوت نظرية محقنة الإبرة[20] أو نظرية الرصاصة السحرية[21]. إذ تبين أن الأفراد أطفالا كانوا أم راشدين لا يتلقون المعاني والأفكار بعقل سلبي، بل إن ما يمتصون منها يتحدد حسب خلفياتهم واحتياجاتهم، أي أن الأفراد ليسوا سلبيين في تلقيهم لرسائل الاتصال الجماهيري، بل هناك ما يجعلهم ينقدون، أو يرفضون، أو يضعون أصابعهم في آذانهم عازفين.

وهناك معوقات عديدة تحد من تأثير وسائل الاتصال ويرجع ذلك إلى عوامل عديدة منها: أن طبيعة هذه الوسائل وتنوع الجمهور لا يتيح للمصدر الاتصال أن يكيف رسائله وفقا لمقتضيات حاجات الأفراد المستقبلين، كما أن عملية الاتصال بالجمهور لا تتيح تغذية مرتدة تتيح للمصدر أن يتعرف فوريا على مواقف المستقبلين، ومن جانب آخر فإن الرسالة الاتصالية عبر هذه الوسائل تصاب ببعض التغيير أثناء انتقالها عبر الوسيلة، وتواجه معوقات تحول دون تعرض أعداد كبيرة من الناس لها، إضافة إلى ذهاب الأطفال مذاهب متعددة في تفسيرها.

ولكن هناك مزايا عديدة يختص بها الاتصال بالجمهور، منها أنه يهيئ الأطفال للمشاركة. إذ يمكنهم من إشراك أنفسهم إلى درجة ما في مواقف وخبرات قد لا يمرون بها في حياتهم الاعتيادية، بمنحهم الفرصة لدخول عالم غير عالمهم، وتقمص أدوار ذاتية وأخرى اجتماعية في العديد من الجماعات التي قد لا يتاح لهم في واقع الحياة أداء مثل هذه الأدوار.

وقد نوقشت نظريات تأثير وسائل الاتصال بالجمهور من خلال دراسة تأثيراتها في الثقافة والشخصية.

وتنطوي هذه النظريات على أن للاتصال الجماهيري دورا في التأثير في مدارك ودوافع واتجاهات ومستويات فهم واهتمامات وأذواق ووجهات نظر وقيم وأنماط سلوك الأطفال بصرف النظر عن مدى ذلك التأثير. ومن بين ما كان يتوقعه الكثيرون أن يكون الأطفال على درجة عالية من التأثر بوسائل الاتصال بالجمهور، ولكن كثيرا من التوقعات في هذا الاتجاه لم تتحقق.

الفصل الخامس

مدركات الأطفال وامتصاصهم للثقافة

- الإدراك عملية عقلية معرفية
- تأثر الإدراك بالثقافة
- الإدراك وامتصاص الثقافة
- إدراكات الأطفال ومستوياتها-
- وسائل التثقيف كمنبهات حسية للإدراك.

5 مدركات الأطفال وامتصاصهم للثقافة

أشرنا إلى أن تثقيف الأطفال هو وليد اتصالهم بالمجتمع، والاتصال في طبيعته عملية معقدة لها عناصر اجتماعية وأخرى نفسية، وله مراحل تبدأ بالنسبة إلى الطفل بالإحساس وتنتهي بتبني أو رفض المضمون الثقافي.

وعلى هذا فإن عملية اتصال الأطفال ترتبط بعمليات عديدة في مقدمتها العمليات العقلية أو العمليات المعرفية، ومن بين هذه العمليات: الإدراك والتخيل والتفكير. فالطفل يحس ويدرك ويتنبه ويتذكر ويتخيل ويفكر، وقد هيأت له عملية الإحساس أن يرى ويسمع ويذوق ويشم ويلمس، وساعده الإدراك على إجراء اختيار وتنظيم وتحوير للأحاسيس، ومكنه التذكر من استعادة الخبرات السابقة لتكوين جديد، ومهد له التخيل تكوين توقعات مقبلة، وساعده التفكير على حل المسائل والمشكلات.

والطفل يتعرض للمؤثرات الثقافية في بيئته بعد ولادته مباشرة، بأشكال مختلفة، وهو يتفاعل معها رويدا رويدا، وتعتبر حواسه هي المداخل التي

تستقبل تلك المؤثرات، سواء أكانت مؤثرات بصرية أم سمعية أم شمية أم ذوقية أم لمسية. ولكن الطفل لا يتلقى تلك الأحاسيس بصورة آلية وخصوصا بعد أن يمضي شوطا في نموه، بل يؤولها وفقا لمدى نموه النفسي والاجتماعي والجسمي والعقلي، ووفقا للموقف موضع الإحساس. لذا فإن الإحساس الواحد لدى الأطفال المختلفين يؤول في العادة إلى إدراكات متباينة، لأن لكل طفل عالمه الإدراكي الخاص به، وتتباين أيضا مدركات الطفل الواحد من موقف إلى آخر، لأن الإدراك هو نشاط نفسي له علاقة وثقا بالشخص وحالته النفسية وثقافته، وله علاقة أيضا بموضوع الإدراك نفسه.

وهذا يعني أن للثقافة دورها في تشكيل المدركات. فأفكار الطفل وميوله وقيمه تؤلف بنيانا ذهنيا تستجيب له الأحاسيس عند تحولها إلى مدركات. يضاف إلى ذلك أن دوافع الطفل وحاجاته النفسية وخصائصه الفردية المتميزة هي الأخرى تؤثر تأثيرا واضحا في طبيعة إدراكه، وفي فهمه لما يرى ويسمع ويشم ويذوق ويلمس، أي أن موضوع الإدراك يخضع لعوامل ثقافية ونفسية فضلا عن خضوعه لموضوع الإدراك نفسه، وعلى هذا فإن أي فكرة أو موقف أو حدث أو شيء لا تعني نفس المعنى بالنسبة إلى الأطفال المختلفين، ومع هذا فإن مدركات الأطفال تتقارب إلى حد كبير في البيئة الثقافية الواحدة، وهي تتقارب أكثر في مرحلة النمو الواحدة لدى الأطفال في الثقافة الفرعية الواحدة.

والقول إن للثقافة دورا في تشكيل المدارك حول الموضوعات يحتم الإشارة إلى أن إدراك الطفل يتأثر إلى حد بعيد ببيئته ما دام يكتسب خبراته عن طريق الصلة الإدراكية بينه وبين المجال الخارجي حيث تعمل الثقافة على تحديد أسس تنظيم المدركات من خلال المفاهيم وأنماط السلوك التي تؤكد عليها.

والفهم الذي يتمثل في تمييز المدركات أو تنظيمها أو الاختيار من بينها هو نتيجة للإدراك أو أساس له وهو المدخل لتثقف الطفل، والطفل العاجز عن الإدراك هو كائن بيولوجي لا ثقافي، ووجود فكرة أو موقف أو حدث أو شيء في عالم الطفل الخارجي لا يعني له شيئا ما لم يحس به ويدركه، ومن ثم يفهمه، بل إن الفهم يتطلب توفر خبرات سبق للطفل الإحساس بها. ويتردد ذكر الطفل الذي ولد أعمى وأجريت له عندما بلغ الثامنة عملية

جراحية وأعيدت له القدرة على الإبصار، ولكنه في البداية عجز عن فهم الأشكال والألوان والأشياء التي عرضت أمامه، وحين اقتيد إلى إحدى النوافذ وسئل عما إذا كان يرى السور الذي يمتد أمامه كان جوابه بالنفي، ويعود ذلك إلى أنه لم يكن يمتلك خبرة بما يرى، لذا لم يكن يفهم ما تبصره عيناه. أي أن الإدراك يستلزم-بين ما يستلزمه-خبرة حسية... لذا فإن وسائل الاتصال الثقافي بالأطفال تحرص على أن توفر للأطفال خبرات بديلة عن الخبرات الواقعية من خلال تكوين مدركات مختلفة اعتمادا على الكلمات والصور والرسوم والأصوات، وكل ما يجسد المعاني والمواقف.

ورغم أن الأطفال-وكذلك الكبار-يختلفون في أطرهم الإدراكية إلا أن للإدراك بوجه عام خصائص متميزة، يمكن الوقوف عند عدد منها، كالحذف، والإضافة، والانتقاء، والترتيب والمحدودية، والخطأ، والذاتية.

فالطفل لا يدرك تفاصيل الموقف أو الفكرة أو الحدث أو الشيء بأكملها، ولا يستجيب لجميع المؤثرات لاستحالة توجيه انتباهه إلى مجمل تلك التفاصيل، حيث يتحقق التركيز في العادة على بعض الجوانب منها، وتختلف تلك الجوانب باختلاف الأطفال، وهذا يقود إلى القول إن الأطفال يحذفون جوانب من موضع الإدراك.

ويميل الأطفال-وكذلك الكبار-إلى إضافة تفاصيل إلى الأصل ليست واردة فيه بالأساس، إذ إنهم يكملون الصورة الناقصة-في الغالب-أو يسدون بعض الجوانب التي ينشغلون عن الانتباه إليها، لذا يقال إن الأطفال لا يدركون موضوع الإحساس كما هو بل كما يكون أولئك الأطفال. وعلى هذا فإن الإدراك ينطوي على الإضافة في نفس الوقت الذي ينطوي فيه على الحذف.

أما السمة الثالثة التي يتصف بها الإدراك فهي: الترتيب الذي يتمثل في تكوين الطفل لكيان من المدركات من خلال الربط بسبب تشابهها أو تقاربها مكانيا أو زمانيا.

ومن جانب آخر فإن الطفل-وكذلك الراشد-يميل إلى الانتقاء في إدراكه للأحاسيس، حيث إن المثيرات في البيئة من السعة والكثرة بحيث تعجز الحواس عن استقبالها في وقت واحد، لذا يختار منها جانبا ويجعلها في مركز الاهتمام في اللحظات المختلفة، وقدرات الحواس محدودة حيث إن

هناك الكثير من المثيرات التي تعجز تلك الحواس عن الإحساس بها، فحاسة البصر الإنسانية لا ترى كل ما حولها، وحاسة السمع لا تلتقط كل الأصوات وبالتالي لا تستطيع إدراكها في وقت يمكن أحياء حيوانية من الإحساس ببعض المثيرات البصرية أو السمعية أو غيرها مما لا يستطيع الإنسان الإحساس به.

وفوق هذا وذاك فإن الحواس نفسها كثيرا ما تقع في الخطأ مما يقود إلى تكوين مدركات بعيدة عن الواقع، حيث إن الإحساس كعملية عقلية نزوعية يسبق الإدراك كعملية عقلية معرفية، ويطلق على جانب من الخطأ في الإحساس «الخداع الحسي».

وعلى هذا فإن الطفل-وكذلك الراشد. لا يتلقى الأحاسيس سلبيا بل هو يؤول فيها ويعدل ويخطئ وفقا لخبراته وحالته النفسية والجسمية والاجتماعية، ومدى نمو العمليات العقلية المعرفية لديه كالتذكر والتصور والتخيل والتفكير، إضافة إلى تأثير العوامل الخارجية في إدراكات الفرد، ويراد بالعوامل الخارجية ما يرتبط بالأشياء التي تصدر عنها المنبهات الحسية، كالأشياء المتقاربة زمانيا أو مكانيا، أو الأشياء المتشابهة في الشكل أو اللون.

ومن الأمثلة التي تساق كثيرا عن تأثر الإدراك بعوامل متعددة ما انتهت إليه إحدى التجارب عن مجموعة من الأطفال.. حيث قسم ثلاثون طفلا في سن العاشرة ومن ذوي الذكاء المتوسط إلى ثلاث فرق كل فرقة من عشرة أطفال، وكانت الفرقة الأولى أطفالا من طبقة اجتماعية عالية الدخل، والثانية من طبقة وطية الدخل، أما الفرقة الثالثة (التي هي مجموعة ضابطة في البحث التجريبي) فقد كانت مؤلفة من أطفال من طبقات اجتماعية عالية ومتوسطة ووطيئة.

وقد عرضت أمام كل طفل من أطفال الفرقتين الأولى والثانية عملات نقدية معدنية بأحجام وقيم مختلفة، وعرضت أمام كل طفل من أطفال الفرقة الثالثة أقراص ورقية بنفس أحجام العملات، ثم عرضت أمام الأطفال مساحات دائرية من النور في غرفة مظلمة، وقد تبين ما يلي:

- أن أطفال الفرقة الثالثة قدروا للعملات المعدنية أحجاما أكبر من أحجام أقراص الورق رغم أنها مساوية لها.

- -كلما ازداد حجم العملة ازدادت المبالغة في تقدير ذلك الحجم.
- -ازدادت المبالغة في تقدير أحجام العملات من قبل الأطفال الفقراء أكثر من زيادة المبالغة من قبل الأطفال الأغنياء.

وهذه التجربة توضح أن تقدير الأطفال لحجم العملة يتأثر بتقديرهم لقيمتها مما يعطي المؤشر على أن الإدراك يتأثر بما للأطفال من خبرات ودوافع وميول.

وعلى هذا فإن عوامل موضوعية وأخرى ذاتية تدخل في عملية إدراك الطفل، وإذا كانت العوامل الموضوعية تؤدي إلى تنظيم إدراكي وتتقارب لدى الأطفال الأسوياء في المرحلة الواحدة فإن العوامل الذاتية تتغير مع تغير الظروف النفسية للطفل بما في ذلك حاجاته ودوافعه ومزاجه والظروف الأخرى في بيئته الثقافية.

وإذا كان الإدراك هو أساس حياة الطفل المعرفية باعتباره يقود إلى الفهم-أي امتصاص عناصر الثقافة-فإن للثقافة نفسها دوراً أساسياً في تحديد طرق تنظيم الإدراكات، حيث إن الطفل يفهم ما حوله من مثيرات في ضوء الانطباعات التي ترسمها مداركه، تلك الانطباعات التي يكتسبها في العادة من ثقافة مجتمعه.

ويستمد الطفل خبراته التي يربط بها بين المثيرات البصرية أو السمعية أو الشمية أو اللمسية أو الذوقية وبين دلالاتها من البيئة الثقافية وحواس الطفل رغم أنها مهيأة لالتقاط المثيرات بعد ولادته بوقت قصير، إلا أنه غير مهيأ لفهم معانيها بسبب افتقاره إلى الخبرة التي يربط بها بين تلك المثيرات أو فهم ما تحمله من معان. والطفل لا يتعلم من بيئته كيف يسمع أو يبصر بل يتعلم معنى ما يسمع ومعنى ما يبصر، وكذلك الحال بالنسبة إلى اللمس والشم والذوق، وعلى هذا فإن اتصال الطفل بالبيئة الثقافية يهيئ له إدراك معاني أحاسيس، لذا فإن مدركات الأطفال في ثقافة ما تختلف في كثير من الوجوه عن مدركات الأطفال في ثقافة أخرى.

وعلى هذا فإن إدراك الأطفال يؤلف حاصل ضرب مجموعة من التأويلات والمواقف والخبرات والظروف. وهو لا يمثل تفسيرا واقعيا صرفا للأحاسيس موضع الإدراك.

وقد قادت هذه السمات إلى مشكلات متعددة في عملية الاتصال

بالأطفال حيث يعتبر علماء الاتصال ما ينطوي عليه الإدراك من حذف، وإضافة وانتقاء وترتيب ومحدودية قدرات الحواس أحد العوامل الأساسية في عدم وصول الرسالة الاتصالية إلى الأطفال بنفس المعاني التي يريدها المصدر، وبالتالي عدم فهمها من قبل الأطفال بالشكل المقصود، وخصوصا تلك المرسلة عبر وسائل الاتصال الجماهيري كالإذاعة والتلفاز والصحف والكتب والسينما، لأن المصدر في هذا المستوى من الاتصال لا يستطيع الوقوف بصورة مباشرة وفورية على ردود أفعال الأطفال.

وتقل نسبة ما يعتري الرسالة الاتصالية من تغير في الاتصال المواجهي الذي يمهد للمصدر أن يتكيف إلى حد ما مع المستقبل بعد ملاحظة ردود أفعال الأطفال الفورية من خلال ما يسمى بالتغذية المرتدة.

ويعدّ تعرف المصدر الاتصالي إلى مدركات الأطفال مسألة جوهرية لأن الاتصال يعني المشاركة في الخبرة والمعاني عبر رموز مشتركة. وإذا لم تتهيأ للمصدر صياغة الرسائل بصورة يستطيع بها الأطفال إدراك ما تحمل من معان فإن الاتصال يعني غير فعال.

والتعرف على مدركات الأطفال، أو الوقوف على الإطار الإدراكي للطفل مسألة غاية في التعقيد، لذا يعتبر هذا الأمر مشكلة أخرى من مشكلات الاتصال بالأطفال. إذ يتحتم في الاتصال الفعال أن يصاغ المضمون الثقافي في رسائل متوافقة مع الإطار الإدراكي للأطفال.

ورغم طبيعة الإدراك المعقدة، واختلاف العالم الإدراكي بين الناس، وارتباط الإدراك بالشخص وحالته النفسية وثقافته وبيئته الثقافية وبطبيعة الشيء أو الموقف المدرك إلا أنه يمكن الحديث عن عالم إدراكي عام للأفراد، وخصوصا الأطفال في كل مرحلة من مراحل نموهم نظراً لاشتراكهم في الحاجات، ومواجهتهم مشاكل ومواقف وخبرات مشتركة إلى حد ما.

ومن بين ما انتهت إليه الدراسات الاتصالية أنه كلما كان عدد الحواس التي تتلقى المثيرات أكبر كان الإدراك أقرب إلى أن يكون صحيحا، فالطفل الذي يتهيأ له أن يرى آلة موسيقية ويسمع نغماتها يكون إدراكه لها أكبر من إدراك طفل آخر تهيأ له سماع النغمات وحدها.. أو رؤية الآلة وحدها.

ولهذا يعتبر خبراء الاتصال أن التلفاز أكثر قدرة على إيصال الرسالة الاتصالية من الإذاعة لاعتماد التلفاز على الصورة والصوت معا، بينما

تقتصر الإذاعة على الصوت، كما أن صحف وكتب الأطفال المصورة أكثر قدرة على تكوين المدركات من الصحف والكتب التي تعتمد على المادة المقرؤة فقط. وتستقر أذهان خبراء الاتصال اليوم على وجوب قيام وسائل الاتصال بتقديم الخبرات العوضية للأطفال عن الأشياء والأشخاص والأفكار والمواقف.

وتراعي وسائل الاتصال مراحل نمو مدارك الأطفال في صياغة رسائلها. حيث إن إدراك الطفل في الأشهر الأولى من عمره هي مدارك حسية تنحصر في المحيط الضيق الذي يحياه. وتفاعل الطفل مع الثقافة يأخذ شكلا تدريجيا فتتراكم تأثيرات عديدة في ذهن الطفل وبذا يزداد إدراكه بما يحس سعة وتنوعا، ويستمر به الأمر حتى يصل إلى الإدراك الكلي وخاصة في فترة المراهقة إذ يتهيأ له التأليف بين المفردات ذات الخصائص المشتركة أو المتشابهة أو المتقاربة فيشكل منها مدركاً كلياً.

ومدارك الأطفال إزاء الأشخاص والمواقف والأفكار تظل في حالة نمو مستمر مع استمرار نمو الطفل عقليا ونفسيا وجسميا واجتماعيا، لذا فإن دراسات عديدة تتناول تطور إدراك ا لطفل للأشكال، والألوان، والأحجام، والأوزان، والمسافات، والأعداد والعلاقات المكانية والزمانية في كل مرحلة من مراحل نمو الطفل.

والمعروف أن الأطفال لا يدركون في صغرهم المعنويات كالعزة والكرامة والثورية وما إليها، لذا تبتعد مصادر الاتصال بالأطفال عن إطلاق هذه المعنويات في رسائلها الاتصالية، وهي في حالة استخدامها تستعين بمحسوسات مألوفة للأطفال ذات علاقة بتلك المعاني كي تقربها من مداركهم، وهي في حالة إغفال ذلك تمسي كمن يحدث المصاب بعمى الألوان عن خضرة الشجر، وحمرة الورد، وزرقة البحر.

ولما كان الإدراك انتقائيا، لذا فإن وسائل الاتصال تعمل على جذب انتباههم من خلال الألوان والأضواء والحركات السريعة والصور الغريبة وما إلى ذلك من أساليب التشويق، كما تحاول هذه الوسائل ربط محتوى الرسائل الاتصالية بحاجات الأطفال ودوافعهم نظرا لما بين تلك الحاجات والدوافع من علاقة بالإدراك. وبوجه عام يعمل المصدر الاتصالي على جذب الطفل إلى بؤرة الموضوع دون أن يجعل ذلك سببا في عزوف الطفل

عن حاشية الموضوع، على أساس أن الرسالة الاتصالية كيان متكامل.

وتعمل وسائل الاتصال على تنمية قدرات الأطفال على الإدراك الصحيح، وترى في سلامة إدراك الطفل مهارة أساسية من مهارات فك الرموز الاتصالية التي يتطلبها فهم الطفل لمعاني الرسالة.

وفي الختام لا بد من التأكيد على أن الإدراك الصحيح هو الطريق إلى فهم الطفل لثقافة مجتمعة.

الفصل السادس

الثقافة وخيال الأطفال

- التخيل،عملية معرفية
- الإنسان كائن خيالي
- الخيال الابتكاري والخيال التقليدي
- أخيلة الأطفال
- دور الخيال في امتصاص الثقافة
- مراحل نمو الخيال لدى الأطفال

6 الثقافة وخيال الأطفال

يتمتع الكائن الإنساني بقدرة على استحضار الحوادث والوقائع والمدركات، عموما، دون الحاجة إلى وقوعها من جديد، أي أنه يستطيع استيحاء الخبرات السابقة في غيبة التنبيهات الأصلية، ويكون لتلك التنبيهات صورا ذهنية مشابهة للصور الأصلية، إلا أنها ليست مطابقة لها في العادة. ويطلق على هذه العملية مصطلح: التصور، وهي في الواقع عملية قريبة من عملية التذكر.

ولكن قدرة الإنسان تفوق ذلك، بحيث إنه يستطيع ممارسة عملية عقلية أكثر تعقيدا، وأكثر شمولا من التصور، من خلال قدرته على التطواف بذهنه، ورسم صور رمزية تختلف عن استحضار التنبيهات السابقة، إلى تكوين وتأليف جديد مغاير للأصل تماما، وهذه العملية هي التخيل [1].

وعلى هذا، فإن التخيل هو استحضار صور لم يسبق إدراكها من قبل إدراكا حسيا، كاستحضار الطفل صورة لنفسه وهو يقود مركبة فضاء. وهذا يعني أن التخيل هو تأليف صور ذهنية تحاكي ظواهر عديدة مختلفة، ولكنها في الوقت نفسه لا تعبر عن ظاهرة حقيقية؛ كما لا تعبر عن صورة تذكارية، لذا تعد الصور المتخيلة بديلات تنشئها

المخيلة عندما تتصرف في الصور الذهنية وتخرجها في كيان جديد.

ونحن ننبهر بانتظام خلايا النحل، ومثلنا ينبهر أكثر المهندسين إبداعا، كما ننبهر بدقة نسيج العنكبوت، ومثلنا ينبهر أكثر النساجين مهارة.. ونشك في أن تكون النحلة، أو العنكبوت، قد مارست عملية عقلية تخيلية آلت بها إلى تصميم مأواها.. وإذا صح هذا الشك؛ فإنه يبرر لنا التسليم بما يكتفي به علماء النفس حين يعزون سلوك الحيوان إلى فعل غريزي، رغم أن هذا التفسير لا ينطوي على معنى، وهو إن انطوى فإنه يظل شديد الإبهام.

والقول إن الخيال ليس من بين أنشطة الحيوان يجعلنا نقول-ونحن أمام ضروب شتى من الأنشطة الخيالية الإنسانية-إن «الإنسان كائن خيالي».. ويبدو أن الخيال رافق الإنسان منذ أن وجد على هذا الكوكب. لذا فإن قصة الإنسان المديدة هب في نفس الوقت قصة للخيال، ما دام الخيال رفيق الإنسان.

ومع أن التخيل ينتهي إلى تأليف صور جديدة، إلا أنه يرتبط بالإحساس والإدراك والتذكر، فالفرد أثناء تخيله ينتقي ويرتب ويحور ويؤول وصولا إلى الصورة الجديدة، ويرتبط التخيل بالخبرات الماضية.

ويقوم التخيل بدور هام في عملية التفكير، أي أن هناك رابطة بين التخيل والتفكير، وهذه العلاقة تتغير وفقا لمرحلة نمو الطفل أو الراشد.

وقد مهدت عملية التخيل للإنسان الوصول إلى حقائق لم يكن من الممكن إدراكها عن طريق الحواس، لذا أمكن القول إنه لولا قدرة الإنسان على التخيل لما استطاع أن يستوعب وقائع التاريخ، أو أن يفهم الفنون والآداب والعلوم، أو أن يكتسب عناصر الثقافة الأخرى.. . ولولاها أيضا لما أصبح بوسعه أن يتأمل ويرسم الخطط والتصاميم الجديدة لمختلف جوانب الحياة. لذا فإن لعملية التخيل دورا كبيرا في تبلور الأفكار، وظهور المكتشفات والمخترعات والأنظمة والعقائد والنتاجات الأدبية والفنية، كما أن التخيل وفر للإنسان اختيار غايات ووضع احتمالات لتحقيقها.

ومصطلح الخيال يستخدم أحيانا، استخداما مضللا دون أن يسبب اضطرابا، لأن كثيرا من الناس اعتادوا على استخدامه في الحياة الاعتيادية، تعبيرا عن الإثارة، أو الايهام، أو الأحلام، أو التفكير الهامس، أو التذكر، مع أن له معنى محددا.

وفي مجال علم النفس، اختفى مصطلح «الخيال»لسنوات عديدة، ولكن يبدو أن بحوث علم النفس بدأت تستعيد الإشارة إليه من جديد، أو تتناوله بإيجاز، وقد يعود سبب اختفاء المصطلح لفترة من الزمن. إن موضوعه ينتمي إلى نوع قديم من النظريات في علم النفس، أو إنه ينتمي إلى علم نفس الملكات، وظهرت كلمة بديلة هي الفنتازية[2]. ولكن بعض الدراسات النفسية حاولت استعادة مصطلح «التخيل»، وذلك بإدخاله تحت باب الابتكار، رغم أن هذا الأخير لا يمكن أن يرادف الخيال.

وفي المناقشات الفلسفية كان مصطلح الخيال يتمتع بشيوع كبير، إلا أن أغلب الفلاسفة كانوا ينظرون إليه، على أنه نوع من النشاط الذي لا يتمتع إلا بمرتبة وطيئة، وكان يبدو للبعض منهم على أنه يرتبط بصور الأحاسيس أو بالذاكرة.

وكانت هناك مناقشات كثيرة حول الخيال الشعري، والخصائص التي تميزه.. وفي هذا المجال كان الخيال يحظى بموقع ذي أهمية لأنه كان يعد موهبة نادرة لا يختص بها إلا أفراد معدودون.

واتهم البعض الخيال بأنه يقود إلى الكسل البدني والذهني، ومع أن حجة الكسل البدني قد تبدو معقولة إلا أنه لا يمكن الإقرار بأن الشخص الذي يتخيل موضوعا في قصة، أو مشهد، لا يبذل جهدا ذهنيا راقيا.

وهناك من ربط بين الخبرات الخيالية وبعض العواطف ذات التأثير الضار في حياة الطفل.. وقد ترددت مثل هذه الآراء كثيرا في الولايات المتحدة الأمريكية، في الخمسينات خلال فترة نقد عنيفة ضد صحف الكوميكس.

ومهما يكن من أمر، فإن الخيال نشاط عقلي قد يكون له بعض الأضرار في حالات معينة، ولكنه يمثل صفة إنسانية مكنت الإنسان من إنجاز الإبداعات المختلفة، ولولاه لكانت الإنسانية في وضع آخر يصعب علينا تخيله. فالإنسان، من خلال تخيله لأمور أفضل، وسعيه إلى إنجازها، استطاع أن يواصل نموه باستمرار.. وهناك نظرية ترجع النمو والتقدم إلى القدرة المسماة «التقمص الوجداني»[3] وهي تقوم على التخيل، إذ إنها تشير إلى قدرة الفرد «أو المجتمع» على وضع نفسه في موضع فرد «أو مجتمع» آخر، ومن ثم تبني بعض أنماط سلوكه وأفكاره، أو إبداء الطواعية أو الاستعداد

لتغيير أنماط سلوكه.

وحسما لما يثار من مشكلات، حول الجوانب السالبة والموجبة في التخيل، ابتدع المختصون خطا فاصلا في عالم الخيال، وقيل عن الحيز الأول إنه خيال بنائي أو إنشائي، وعن الثاني إنه هدام.. . وعلى أساس ذلك عدت للخيال مجالات وحدود يصبح في حالة تجاوزها هداما، ويطلق عليه التوهم أو الشرود الذهني، ويفقد صفته البنائية والابتكارية، ويجنح إلى الهدم.

ومن التخيل ما هو إبداعي، ومنه ما هو تقليدي، وفي التخيل الإبداعي يستحضر الفرد صوراً خيالية لم يسبق تكوينها من قبل، أما في التخيل التقليدي فإن الفرد يستحضر التخيلات التي ينشئها الآخرون.. فالطفل الذي يقرأ قصة يمارس عملية تخيل تقليدي، لأنه يترجم تخيلات الكاتب التي تحملها القصة عبر مخيلته.

وما يتجاوز الخيال الابتكاري والتقليدي يعد في الغالب توهما، عندما تزوق المخيلة الأشياء والمفهومات. ويلاحظ أن الأطفال يختلقون وقائع وأحداثا ويبالغون في بعض صفاتهم، أو يلتبس عليهم الخيال بالواقع، فنصفهم نحن الكبار بأنهم كذابون ولكننا نبرئهم فنصف كذبهم بأنه أبيض، ولكن بعض أنماط هذه التخيلات أنماط منحرفة في النشاط الذهني.

ويشغل التخيل حيزا كبيرا في نشاط الأطفال العقلي منذ السنوات الأولى من أعمارهم، وهم يتخيلون وقائع وحوادث، ويقوم كثير من أفكارهم وألعابهم وآمالهم على الخيال.

ويكون الطفل بين الثالثة والخامسة ذا خيال حاد، ولكن ذلك الخيال محدود في إطار البيئة الضيقة التي يحيا فيها، فهو يتصور العصا حصانا، ويمسك بها ويضعها بين ساقيه، ويجري بسرعة، متخيلا نفسه فارسا من الفرسان، ويتصور الدمية كائنا حيا، فيكلمها برفق ونعومة، أو يغضب منها فيطلق عليها سهام السباب والشتيمة.

ويتهم الأطفال، في هذه المرحلة، بالكذب حين يميلون إلى اختلاق مواقف خيالية لا وجود لها في الواقع، وهذا الكذب ليس من قبيل كذبنا نحن الكبار لأننا نزوق الحقائق ونقلب المفاهيم، ونجعل من سافل الدنيا عاليها، عن عمد وسبق تخطيط وإصرار، تحقيقا لمصالح ذاتية وأنانية، أما الأطفال فإنهم مدفوعون إلى ذلك استمتاعا بحياتهم، وتعبيرا عن انفعالاتهم وقدراتهم

العقلية، وإشباعا لرغباتهم المكبوتة، من خلال تخيل عالم آخر غير الذي يفرضه عليهم الكبار

ويؤدي خيال الطفل في هذه المرحلة، وظيفة مهمة في نموه لأنه يشكل له طريقة لتنظيم الكثير من نشاطاته، وأساسا لممارسة مهاراته الحركية، وتنشيط فعالياته الأخرى.

أما الأطفال بين السادسة والثامنة أو التاسعة فان خيالاتهم تكون قد تجاوزت النطاق المحدود بالبيئة، وطبعت بطابع إبداعي أو تركيبي موجه.. ويسمى هذا الدور من أدوار النمو الخيالي دور الخيال المنطلق، حيث يتشوقون فيه إلى الصور الذهنية غير المعقدة التي ترسم لهم أو ترسمها مخيلاتهم، لذا فهم يميلون إلى القصص والمسرحيات والمقالات والقصائد ذات المضامين التي تشبع هذا اللون من التخيل، والتي تنقلهم إلى آفاق غريبة عن نطاق عالمهم.

وبعد هذه المرحلة، وحتى الثانية عشرة من أعمارهم، يكونون قد انتقلوا إلى دور آخر أقرب إلى الواقع، فهم يهتمون اهتماما واضحا بالواقع دون أن يتخلوا عن التخيل. ويكون التخيل القائم على الصورة البصرية هو الغالب. ولكن الطفل بعد ذلك يميل نحو التخيل المجرد الذي يقوم على الصور اللفظية.

وبوجه عام، يمكن القول: إن الصورة البصرية تشغل حيزا واضحا في نشاط الطفل الخيالي، خلال فترة الطفولة المبكرة والمتوسطة، ثم يأخذ الاتجاه نحو الخيال المجرد، الذي يقوم على الرموز وتكوين الأفكار.

وللمخيلة أهمية كبيرة في خلق الصور الذهنية التي تقود إلى الفهم. فأحداث التاريخ والأفكار والمعلومات في العلم والأدب والفن يستوعبها الطفل، مستعينا بمخيلته التي تصور كل العناصر في تراكيب خاصة دون ما حاجة إلى أن تعاد الأحداث أمامه من جديد، أو ترسم له الأفكار والمعلومات آليا.. لذا يقال إن المخيلة هيأت للطفل أن يبصر ويسمع ويذوق ويشم ويلمس بعقله ما لا يستطيع الإحساس به عن طريق حواسه مباشرة، وتصور ما ليس له وجود أصلا.. ولولا هذه القدرة لما استطاع أن يصل، إلى أي معنى أدبي أو فني أو علمي، ولعجز عن فهم ما يدور في بيئته الثقافية فهما صحيحا، ولما استطاع أن يرسم الخطط المقبلة.. وعلى هذا فالخيال

طريق لامتصاص الأطفال للثقافة، وهو أسلوب لتجسيد عناصرها فنيا، فالوقائع والأحداث والأفكار والمفاهيم هي في حد ذاتها ميتة، ولكن الخيال يبعث فيها الحياة ويمنحها أبعادا، ويصوغها في هياكل، ويلبسها أردية قشيبة ويظهرها بالشكل الجديد.

وعلى هذا فإن الخيال يتيح للأطفال أن يتصوروا عوالم غير التي يحيونها، ويدركوا مالا يمكن إدراكه عن طريق الحواس، ويشكل في الوقت نفسه عاملا للاستمتاع بالآداب والفنون وأنماط السلوك. ولهذا فإن المصادر الاتصالية تحاول تهيئة أذهان الأطفال للتخيل، من أجل أن يفهم الأطفال المعاني والعلاقات والمعلومات، ومن أجل أن يستمتعوا في نفس الوقت بصور الخيال المشوقة.. وحين يعجز المصدر الاتصالي عن تشكيل صور خيالية مناسبة وواضحة للأطفال فإن هذا يقود إلى خلل في فهم الطفل لما يتلقاه من مضامين، كما يقود إلى حرمان الطفل من المتعة.

ولهذا يعتبر القدر المناسب من الخيال، في أسلوب ومضمون وجو أي عنصر من عناصر الأدب، معيارا أساسيا تقاس على أساسه جودة ذلك الأدب. وكان الشاعر الإنكليزي كريستوفر فراي، مؤلف الروايات التمثيلية، يقول: «إن أول قدرة يجب أن نهتم بها، قبل أن تصدأ بسبب عدم الاستعمال، هي الخيال.. فالخيال هو الذي يجعل العالم يبدو لنا كل يوم جديدا».

ويمكن أن يجد الطفل مصادر الخيال وموضوعاته في كل شيء وكل معنى، بل يجده في أدوات نقل المعاني نفسها.. فالألفاظ والإشارات والحركات والأضواء والألوان تؤلف مصادر للخيال، وعلى هذا فإن المعاني وأدوات نقلها، ممثلة باللغة اللفظية وغير اللفظية تعد مصادر للخيال.

ويتفاوت القدر الخيالي بتفاوت طبيعة المصادر وطبيعة الأطفال، فكل مادة أدبية تحمل تصويرا خياليا، وحتى الأنواع الأدبية التي يقال عنها إنها واقعية، هي في واقع الحال تحمل لمسات خيالية، لأنها ليست تصويرا فوتوغرافيا لشيء، أو معنى، أو موقف. وهناك تعريفات للأدب تشير إلى أنه لغة الخيال أو التعبير عن الخيال، لذا يقال إن الكلام الذي لا يحمل شيئا من الخيال لا يدخل في باب الأدب والفن.

والأديب يمارس، عند إنتاجه الأدب، عمليات عقلية معرفية متعددة يشترط أن يكون التخيل من بينها، وفي كثير من الأحيان يطغى الخيال على

غيره من العمليات.. كما أن متلقي الأدب يمارس عمليات عقلية معرفية متعددة عند تعرضه للأدب، وإلا أصبح من غير الممكن فهم المتلقي لما يريده الأديب.

والصور الخيالية، التي يشكلها الأديب في مضمون الأدب، وفي لغته، لا تكون، بالضرورة مطابقة تمام التطابق لتلك التي يرسمها المتلقي عند استقباله المادة الأدبية، نظرا لوجود مرشحات مختلفة لدى الأفراد المختلفين حيث يشكل الإحساس والإدراك والقدرة على التخيل نفسها، والقدرة على التفكير، متغيرات في هذه المسألة.. ويصل الأمر في بعض الأحيان، أن يكون المتلقي صورا خيالية مغايرة تماما لتلك التي رسمها الأديب.

وإذا كان الخيال في المضمون الأدبي يتضح من خلال تركيب عناصر فكرية، في عنصر جديد غير موجود في الواقع، فإن الخيال في اللغة يتضح عند استخدام الأديب للتشبيه والاستعارة والمجاز، أو غيرها من فنون صناعة وصياغة الكلام.. وقد قاد هذا إلى القول إن هناك خيالا لفظيا، حين يعبر الفرد عن معان لا يفصح عنها الكلام المألوف. والكلمة الواحدة يمكن وضعها في موقع، بحيث تؤدي وظيفة فنية بينما يمكن أن تؤدي في موقع آخر وظيفة بعيدة عن الفن.. وعلى هذا فإن الخيال في اللغة يعد قوة تتصرف بالمعاني، وتخرج منها صورا مؤلفة من عناصر صاغتها المخيلة في كيان جديد.

إن العلم يعنى بالواقع وما ينجم عن الواقع من ظواهر، حيث إن جميع الإنتاجيات العلمية-باستثناء تلك التي حصلت عن طريق المحاولة والخطأ، أو عن طريق الصدفة-كانت لها تصاميم خيالية، رسمتها عقلية الإنسان، وهي ليست صورا للواقع بل هي تأليف لصور جديدة.. ولو كانت صورا فوتوغرافية لما كانت غير نسخ مكررة لحقيقة أو مجموعة من الحقائق الواقعية، ولما كان هناك إنتاج علمي متجدد ومستمر.

والتفكير العلمي يعتمد في العادة، على فروض تشكل تخمينات لحل مشكلة، أو لإجابة عن سؤال.. ويلعب الخيال دورا كبيرا في وضع تلك الفروض.

وكان الفيزيائي الايرلندي «جون تندول» [4] الذي خلف الفيزيائي «فارادي»في رئاسة المعهد الملكي قد كتب عن الخيال في العلم يقول:

كان انتقال نيوتن من تفاحة ساقطة إلى قمر ساقط عملا من أعمال الخيال المتأهب. ومن بين الحقائق الكيماوية استطاع خيال دالتون البناء أن يشيد النظرية الذرية. أما فارادي فقد مارس هذه الموهبة على الدوام، فكانت سابقة مرشدة لجميع تجاربه. وترجع قدرته وخصوبته كمكتشف، إلى حد كبير، إلى القوة الدافعة للخيال»

وعلى أي حال فإن كل نوع فني أو أدبي مقدم للأطفال، يتطلب قدرا من الخيال، يتوافق مع مستوى النمو الخيالي للأطفال، ويزيد في الوقت نفسه من مستوى ذلك النمو.

وبسبب الدور الكبير الذي يلعبه الخيال في حياة الطفل، وجدنا تصنيفا لمراحل الطفولة مستندة إلى الخيال، وهذه المراحل هي:

1 - مرحلة الواقعية والخيال المحدود بالبيئة «3 - 5 سنوات»:

في هذه المرحلة يعيش الطفل في بيئة تتشكل من أفراد الأسرة وبعض معارفه، من الجيران والأقارب والباعة الجائلين في محيطه، إضافة إلى الدمى التي يلهو بها، والملابس التي يرتديها، والطعام الذي يتناوله، والحيوانات الأليفة التي تحيا قريبا منه، فضلا عن المؤثرات الجوية والظواهر الطبيعية كالبرد والحر والضوء والظلام، وما إلى ذلك.

ويتأثر الطفل بعناصر هذه البيئة، مستجيبا لتأثيراتها المختلفة مشغولا بالكشف عنها.. لذا تراه كثير التساؤل، شديد الفضول، لأنه يسعى لاكتشاف عالمه والوقوف على خفاياه. وحين يقع بين يديه شيء جديد يتطلع إليه، ويهزه، ويلويه، ويقلبه على وجهه وقفاه، وهو بعد ذلك يحاول فتحه أو تفكيكه ليتعرف على ما في داخله.

ويكون خيال الطفل، في هذه المرحلة، حادا ولكنه محدود في إطار البيئة التي يحيا فيها، كما يكون إيهاميا.. فالطفل يتصور غطاء القدر مقود سيارة يلف به ذات اليمين وذات الشمال، ويتصور الدمية كائنا حيا يحدثها برفق ونعومة، أو يغضب منها، فيطلق عليها سهام السب والشتيمة.. ومثل هذه الأنماط السلوكية التي يقوم بها الطفل تسمى «اللعب الإيهامي». ويذهب علماء النفس إلى القول: إن للإيهام وظيفة مهمة في نمو الطفل، لأنه وسيلته إلى تنظيم الكثير من نشاطاته، وأساس لممارسته مهاراته الحركية،

وسبيله إلى اتصالاته الاجتماعية، ومشروعاته الجماعية، وطريقة إلى تنشيط عملياته العقلية.

وقد أجريت دراسات عديدة حول العناصر التي تتشكل منها خيالات الأطفال في سن ما قبل المدرسة. وقد انتهت إحدى الدراسات المهمة في هذا المجال إلى أن معدل ما يقوم به الطفل، الذي يقبل على السنة الثالثة من عمره، من مواقف خيالية هو ستة مواقف ونصف في كل مائة وخمسين دقيقة، ويزداد المعدل حين يبلغ الثالثة إلى ست وعشرين موقفا خياليا.

أما ميل الطفل إلى المحاكاة فإنه يدفع الطفل إلى تمثيل القصص التي يسمعها، وإلى تقليد الناس الذين يستغرب، أو يستملح أعمالهم أو أشكالهم، حيث يقال عن أطفال هذه المرحلة «إنهم يمارسون عملياتهم العقلية الخيالية بأيديهم، أو بأرجلهم أو بأصواتهم، لذا فإن توجيه الأطفال نحو التمثيل والرياضة والألعاب الحركية الأخرى، يعد أمرا ضروريا، حيث يكون الطفل كثير الحركة.. . وقد عنيت التربية الحديثة بمسألة اللعب، فاستعانت به أسلوبا من أساليبها من تربية الأطفال، أطلق البعض على هذه المرحلة من مراحل الطفولة، «مرحلة اللعب»

واستنادا إلى الخصائص، التي يتميز بها الأطفال في عملية التخيل، يتحدد-إلى مدى واسع-المضمون الثقافي المناسب للأطفال، ويتحدد الشكل الذي يسكب فيه أيضا.. حيث يستمرئ خيال الأطفال، في هذه الفترة، الشكل القصصي الذي ينطوي على موضوعات وشخصيات مألوفة.. .. فالشخصيات من الحيوانات والنباتات، والشخصيات البشرية كالأمهات والآباء والأخوات والإخوان، التي تحمل صفات جسدية أو لونية أو حركية أو صوتية سهلة الإدراك، تجتذب الأطفال في هذه المرحلة.. وهذا يعني أن أطفال هذه المرحلة ميالون إلى القصص الواقعية الممزوجة بشيء من الخيال لأن تخيلاتهم محدودة بالبيئة.

ولما كان اللون والحركة والحجم والصوت من الظواهر والأحياء والأشياء التي تلازم البيئة التي يحيا فيها الطفل، لذا فإن الطفل يتأثر بها ما دامت ضمن إطار واقعه وخياله.. فحين تكون الدجاجة «بطلا» في قصة طفل، في هذه المرحلة، لا بد من أن تجسد للطفل سمات الدجاجة كلونها الأبيض وعينيها الحمراوين وريشها الناعم، وقرقرتها وهي تطارد نملة.

وبوجه عام فإن الإيقاع والحركة السريعة واللون والصوت تعد من العناصر التي تغني المضمون الثقافي والأدبي، وتزيد من ولع الأطفال به.

ويهتم الأطفال في هذه المرحلة بموسيقى الكلمات، ويستمتعون بالجمل المنغومة، وتهزهم العبارات الموزونة أو المسجوعة، وينتشون للأغنيات ذات الإيقاع السريع، وللأصوات المرحة التي تطلقها شخصيات قصصهم.

ولا يناسب الأطفال، في هذه المرحلة، كل ما ينطوي على إثارة مخاوفهم أو إيقاع الحيرة في نفوسهم ! كقصص الجان والعفاريت والسحرة، وقصص العنف والجريمة، لأن مثل هذه الخبرات بعيدة عن بيئتهم، كما أنها بعيدة عن آفاق خيالاتهم.

وتجسيد المواقف المحزنة أو المفجعة تثير أحزان الأطفال، وتبعث القلق في نفوسهم، وليس بالضرورة أن تنطوي قصصهم-في هذه المرحلة-على عقد أو مشكلات، لأنهم كثيرا ما يستمتعون بقصص ذات أسلوب وصفي منغم العبارات.

والفترة الأخيرة من هذه المرحلة توجب تهيئة الطفل للمرحلة التالية عن طريق العمل على توسيع خيالاته إلى أبعد من الواقع وتهيئته اجتماعيا ونفسيا لها، وتشجيع ميوله الاستقلالية بدل التركيز حول الذات، وإكسابه خبرات مناسبة.

2- مرحلة الخيال المنطلق (6- 8 سنوات):

في بدء هذه المرحلة، يبدأ الطفل بالتحول من التخيل المحدود بالبيئة، متجاوزاً النوع الإيهامي إلى النوع الإبداعي، أو التركيبي الموجه إلى هدف عملي، إذ يكون الطفل قد قطع مرحلة التعرف إلى بيئته المحدودة المحيطة به، ذلك إلى ما هو أبعد.. لذا تتضح عنايته بموضوعات جديدة، ويزداد حبه في الاستطلاع، ويكثر من التساؤل عن أشياء وأسباب وعوامل، فضلا عن التساؤل عن مسائل قيمة.

ويتميز الطفل-في هذه المرحلة-بسرعة نمو تخيله، وبشدة تطلعه إلى الآفاق البعيدة.. لذا يتبلور ولعه بالقصص الخيالية، التي تخرج في مضامينها عن محيطه وعالمه: بل هو ينجذب للإنصات إلى القصص، الخرافية، بما في ذلك قصص الجان والعفاريت والأعاجيب، ولكن أكثر القصص نفعا لهم

هي التي تنقلهم إلى آفاق بعيدة خارج حدود معارفهم دون أن تغفل الواقع.

ويتشبه الأطفال، في هذه المرحلة، بالمغامرين الأبطال.. لذا ينجذبون إلى قصص المغامرات الخيالية، وهذا يستوجب أن تراعى في مثل هذه المغامرات، أن تمضي الحوادث وفق عامل السببية قدر الإمكان، حتى لا تبدو الحياة أمام الأطفال وكأنها مجموعة من المقالب والأفخاخ.

3- مرحلة البطولة (8- 12 سنة):

في هذه المرحلة، ينتقل الطفل من مرحلة الواقعية والخيال المنطلق، إلى مرحلة أقرب إلى الواقع، إذ يبتعد عن التخيل الجامح بعض الابتعاد، ويهتم بالحقائق، ويشتد ميله إلى الألعاب التي تتطلب مهارة ومنافسة، وتظهر على الطفل أنماط سلوكية فيها تحد للأسرة ولبعض تقاليد المجتمع. وتستهوى الطفل قصص الشجاعة والمخاطرة والعنف والمغامرة، وسير الرحالة والمكتشفين، كما تستهويه القصص الهزلية، والقراءات العلمية المبسطة، وكتب المعلومات.

4- مرحلة المثالية (12- 15 سنة):

وفي هذه المرحلة ينتقل الطفل من فترة تتصف بالاستقرار العاطفي النسبي، إلى مرحلة دقيقة وشديدة الحساسية، ويميل إلى القصص التي تمتزج فيها المغامرة بالعاطفة، وتقل فيها الواقعية، وتزيد فيها المثالية.

وأكثر المغامرات التي يتشوق إليها الأطفال في هذه الفترة، هي التي تقوم ببطولتها شخصيات تتصف بالرومانتيكية، وخاصة تلك التي تواجه الصعاب الكبيرة والعوائق المعقدة، من أجل الوصول إلى حقيقة من الحقائق، أو الدفاع عن قضية، ويتشوقون إلى القصص البوليسية وقصص الجاسوسية. أما الموضوعات التي تتناول العلاقات الجنسية، فإنها تجتذبهم كثيرا، حيث إنهم يشارفون على البلوغ الجنسي.

ومع أن الأطفال يميلون إلى قراءة قصص ذات نزعة سريعة فإنهم يميلون أيضا إلى اختلاق أقاصيص من الخيال، وهذا ما يسمى بأحلام اليقظة.

وتتميز هذه المرحلة بسعة خيال الطفل، ولكن هذه السعة ليست بالصيغة

المنطلقة، ولا هي بالصيغة الفجة؛ إذ يتضح في أخيلته تزيين وزخرفة.

الفصل السابع

تفكير الأطفال وعلاقته بالتثقيف

- التفكير والمشكلات
- تفكير الأطفال
- مراحل نمو التفكير لدى الأطفال
- أنماط تفكير الأطفال
- تأثير الثقافة في تفكير الأطفال
- وسائل الاتصال ودورها في إنماء تفكير الأطفال

7 تفكير الأطفال وعلاقته بالتثقيف

يواجه الأطفال منذ صغرهم ما يبدو لهم صعبا، أو محيرا، أو محرجا أثناء أداء فعالياتهم اليومية كاللعب وإنجاز واجباتهم. وهم قد يستنجدون بالآخرين حينا لحسم بعض من ذلك، وقد يتصرفون حينا آخر بشكل ذاتي لمواجهة مواقف أخرى. وتعني الحالة الثانية أنهم يمارسون عملية التفكير.

ويجد الأطفال أنفسهم في حاجة لأن يفكروا عند ممارستهم أنماطا عديدة من السلوك بما في ذلك عملية امتصاصهم للثقافة. ويطلق البعض مصطلح (التفكير) ليشير إلى كل أوجه النشاط العقلي، لكن المختصين يريدون به معنى محددا هو ذلك النشاط العقلي الذي يواجه به الفرد المشكلات بقصد الوصول إلى حل من خلال تكوين جديد للعلاقات اعتمادا على مقومات.

وعلى هذا فإن المشكلات تشكل حوافز للتفكير، للوصول إلى فكرة تؤلف جوابا أو حسما لموقف. وعلى هذا فإن التفكير نشاط ذهني يمارسه الفرد عند شعوره بحيرة أو تردد أو شك أو كل ما يبدو بمثابة مشكلة تتطلب سلوكا أو حلا.

وعلى هذا يعد التفكير نشاطا قصديا ما دام يهدف إلى مواجهة مشكلات، كما يعد واقعيا ما دام يتناول موضوعات واقعية أو ناجمة عن الواقع.

ويتفاءل الطفل عند قيامه بالتفكير مع البيئة وفي إطارها من خلال اعتماده على معان معينة، والفكرة التي ينتهي إليها هي وليدة ربط بين خبرات ماضية وأخرى حاضرة، أو بين خبرات ماضية بعضها مع بعض، أو ربط بين الأسباب والنتائج.

ويستعين التفكير بالمعاني الرمزية باعتباره أحد العمليات العقلية التي تدخل ضمن نطاق السلوك الرمزي، لذا فهو يعتمد على المعاني أولا للوصول إلى غرضه. وعليه فإن الطفل الذي يستعين بحبات الحمص ليعرف مجموع عددين لا يمارس في سلوكه تفكيرا لاعتماده على المحسوسات دون الرموز. فالتفكير هو انعكاس للعلاقات بين الموضوعات في شكل رمزي. وتعتبر اللغة وعاء رمزيا للتعبير عن الأفكار، والتفكير يبدو وكأنه حديث مع النفس مرة، وحديث مع الآخرين مرة أخرى، والإنسان حين يفكر في موضوع ما فإنه يكتفي بالتصور الحسي سواء أكان بصريا أم سمعيا أم شميا أم لمسيا أم ذوقيا مستعيدا بذلك صورة الموضوع مع إدخال الألفاظ كصور حسية بصرية أو سمعية. ومع هذا يمكن للإنسان-أحيانا-أن يستغني عن الصور الحسية، ويمكن أيضا أن تظهر في الذهن فكرة غير مرتبطة بخبرات سابقة.

والتفكير كسلوك هو عملية مستمرة لدى الإنسان سواء أكان طفلا أم راشدا، ولكن التفكير يختلف في مبعثه وهدفه ونوعه بين الأطفال والراشدين، كما يختلف لدى الأطفال والراشدين أنفسهم.

ويصعب التعرف على أبعاد عملية التفكير بشكل تفصيلي، شأنه في ذلك شأن العمليات المعرفية الأخرى التي يمارسها الإنسان، لذا يكتفي-في العادة-بتعداد صفات هذه العملية وعلاقاتها بالعمليات العقلية الأخرى.

وفي البداية من اللازم التنويه بأن القول برمزية التفكير لا يعني أن جميع الأنشطة الرمزية تعد تفكيرا لأن معظم تلك العمليات هي رمزية أيضا.

وتترابط العمليات المعرفية الأخرى مع التفكير كالإدراك والتذكر والتصور والتخيل وكثيرا ما تنتهي هذه العمليات إلى تفكير لذا فهي تشكل خلفية

للتفكير، وليس من الممكن القيام بالتفكير دون بعض أو جميع هذه العمليات. وبسبب التلازم بين هذه العمليات يخلط البعض بينها فيقال إننا (نفكر) عند محاولة تذكر تاريخ موقعة أو استعادة صورة صديق في الذهن، أو إنشاء صورة جديدة، مع العلم أننا في الحالة الأولى «نتذكر»، وفي الحالة الثانية «نتصور»في الحالة الثالثة «نتخيل».

وتنمو قدرات الأطفال على التفكير بصورة تدريجية مع ازدياد خبراتهم واتصالاتهم وتطور جوانب نموهم الأخرى بما في ذلك نموهم العقلي واللغوي والاجتماعي والنفسي، أي أن للبيئة الثقافية أثرها في تطور التفكير لدى الأطفال.

ويعتمد الطفل الصغير في تفكيره على العلاقات الحسية وهو يعجز عن التفكير القائم على ما هو غير محسوس، لذا يقال إن تفكير الطفل يقوم في فترة الطفولة المبكرة والوسطى على التأليف بين المعلومات اعتمادا على العلاقات المباشرة والمحسوسة فيما بينها.

ويرى بياجيه [1] أن الطفل قبل سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة غير قادر على التفكير القائم على التعليل المنطقي، وهو يبدأ بالتدرب على هذا النوع من التفكير بعد ذلك. ويوصف تفكير الطفل قبل هذه السن بأنه تفكير قائم على التعليل الحسي الذي يربط ما هو مادي بظواهر أخرى خارجية. والطفل في مرحلة الطفولة المتوسطة يعد بصريا في تفكيره أولا، أي أنه يستعين بالصور البصرية إلى حد كبير. ومع ذلك فإن هناك دراسات عديدة أثبتت أن الأطفال في مرحلة الطفولة المتوسطة يفكرون في موضوعات عن علاقات متعددة ولكنها ليست ذات صفة معقدة. وبوجه عام فإن الطفل لا يصل إلى التفكير المعنوي المجرد إلا بعد هذه السن، إذ يبدأ هذا النوع من التفكير بالتبلور ابتداء من مرحلة الطفولة المتوسطة، ويزداد تبلورا في الطفولة المتأخرة.

وعند الحديث عن تفكير الأطفال يقال دوما إنه يراد للأطفال أن يفكروا تفكيرا سليما.. وهذا يقود إلى التنويه بأن هناك أساليب في التفكير تفتقر إلى السلامة. ومن هذه الأساليب التفكير الخرافي الذي تعزى من خلاله الظواهر والمشكلات المختلفة إلى أساليب وعوامل شائعة لم يتم التحقق من صحتها، أو لم يتم التحقق من كونها خاطئة، أما الأسلوب الثاني من أساليب

التفكير وهو التفكير التسلطي، أو التفكير بعقول الآخرين فهو يقوم على استيحاء الفرد تفكيره من أساليب الآخرين وإخضاع تفكيرهم له، وهذا يعني أن الفرد يلغي تفكيره بشكل شعوري أو لا شعوري جزئيا أو كليا، وهنا قد يخضع الفرد تفكيره لأسلوب جماعة من الجماعات أيضا دون أن يتيح لنفسه التفكير إلا في حدود ضيقة.

أما التفكير الذي يعتمد على إقناع الفرد لنفسه بعد تردد أو شك أو حيرة بكلمات لفظية تأثرا بالداء المسمى داء اللفظية[2] فيمكن أن نطلق عليه اسم التفكير اللفظي، حيث يستعين بالكلمات المؤثرة دون الأفكار للاستدلال.

وعلى هذا فإن إنشاء الأطفال على نبذ أساليب التفكير الخرافي والتسلطي واللفظي وطبعهم على التفكير العلمي يعد مطلبا تربويا أساسيا. والمطلوب بالتفكير العلمي هنا ليس تفكير العلماء لأن العلماء يخضعون ظاهرات في مجالات متخصصة لهذا النمط من التفكير بقصد حل المشكلات أو تفسيرها أو التنبؤ بما يمكن أن تؤول إليه، ويستعينون بلغة متميزة للتعبير عن نمط تفكيرهم، ويتبعون مناهج معينة ويتوسلون بأدوات وطرق محددة للوصول إلى الهدف. أما التفكير العلمي المطلوب إشاعته بين الأطفال فهو طبع الأطفال على الحكم على المسائل والمشكلات بوعي شامل استنادا إلى ضوابط معينة، وليس هناك ما يجعل هذه الضوابط حكرا على العلماء دون غيرهم، أو الراشدين دون الأطفال-إذا ما استثنينا بعض الفوارق في الدرجة-خصوصا وأن التفكير العلمي هو نشاط ذهني يراد له أن يظل قائما ليس في النظر إلى الظواهر المختلفة التي أصبحت موضع اهتمام العلوم، بل يتعداه إلى مختلف مسائل الحياة اليومية.

وما دمنا نريد للأطفال أن يحلوا المسائل المتعلقة بحياتهم والمشكلات التي يواجهونها، ويفسروا الظواهر تفسيرا صحيحا، فإن هذا يعني أننا نريد لهم أن يفكروا بطريقة علمية.

وبالإضافة إلى ذلك، فإننا نريد لتفكير الأطفال أن يكون غير جزافي، وأن يمضي في خطوات معتمدة على بعضها، وأن يكون هادفا، ودقيقا، ومرنا، وبعيدا عن الجمود وغير قائم على التعصب، وأن يكون واقعيا... وهذه السمات هي خصائص للتفكير العلمي عموما.

وترافق توجيه الطفل نحو التفكير العلمي ظواهر عدة أبرزها غرس اتجاهات لقبول نتائج الفكر العلمي، واتجاهات البحث عن الأسباب الحقيقية للظواهر وتنمية حب الاستطلاع في جوانب الحياة ذات القيمة المرغوب فيها، وبناء الآراء استنادا إلى أدلة كافية.

وتؤثر البيئة الثقافية التي ينشأ فيها الأطفال تأثيرا كبيرا في أساليب وأهداف ومستويات التفكير لديهم، حيث إن هذه البيئة تزود الأطفال بالخبرات التي تعد المعين الأول للتفكير، وتشكل أنواع الحوافز والمواقف المثيرة لتفكيرهم، يضاف إلى ذلك أن حاجات ودوافع وميول وعواطف الأطفال تؤثر هي الأخرى في تفكيرهم، وعلى هذا ففي الوقت الذي يعتبر التفكير نشاطا ذهنيا إلا أنه يتحدد بالثقافة إلى حد كبير، حيث تبسط الثقافة ظلها عليه، وعليه فإن الثقافة التي تغلب فيها قيم الخمول تشيع تفكيرا تواكليا. والثقافة التي تسود فيها القيم السلطوية تشيع تفكيرا سلطويا، والثقافة التي تشيع تفكيرا فيها القيم اللفظية تشيع تفكيرا لفظيا، والثقافة التي تشيع فيها الخرافات تنشر تفكيرا خرافيا، بينما تشيع الثقافة التي تغلب فيها القيم العلمية تفكيرا علميا.

والتفكير باعتباره نشاطا سلوكيا ذهنيا لمواجهة المواقف والمشكلات يصاحب عمليات الاتصال الثقافي عادة، ويمكن القول إن فهم أي معنى من المعاني أو اكتساب أي خبرة أو مهارة يستلزم تفكيرا باستثناء بعض المعاني وأنماط السلوك التي يقبلها الطفل (أو الراشد) متأثرا بعملية الإيحاء[3] التي تعني أن يتقبل الفرد الأفكار دون أن تتوفر أسباب منطقية تحمل على ذلك التقبل أو دون مناقشة أو تمحيص.

وقد صاحب التفكير الحياة الإنسانية منذ نشأتها الأولى، وكان القوة العظمى التي أثرت في تلك الحياة ودفعت بها إلى التغير المتواصل، حيث استطاع الإنسان بفضلها مواجهة كثير من مسائل الحياة المختلفة، واستثمار كثير من قواه، وتطويع كثير من قوى الطبيعة، وهنا، لا يعنينا بعض جوانب التفكير التي آلت بالإنسان إلى التخريب، والتي قد تؤول به إلى ما هو أدهى وأمر. ولكن لا بد من التأكيد على أن الحصائل العظيمة في كل مجال من المجالات هي نتائج للتفكير العلمي.. والنتائج الأخرى المدمرة هي حصائل أساليب أخرى من التفكير أو هي استغلال التفكير العلمي لمصالح أنانية.

وعلى أي حال فالقول إن للثقافة دورها في تشكيل طرق التفكير لدى الأطفال يعني-بين ما يعنيه-أن التفكير هو طريق اكتسابهم كثيرا من عناصر الثقافة، لأن التفكير يقود إلى الفهم. والتفكير ليس أداة لفهم ما هو قائم في كيان الثقافة فحسب، بل هو يساعد على تحفز الأطفال لاكتشاف حقائق جديدة ونمو اتجاهات يقظة إزاء جوانب الحياة، وهو إضافة إلى ذلك يهيئ الأطفال لمواجهة مواقف الحياة المختلفة حيث ينتهي التفكير في العادة إلى حلول، وعلى هذا يقال إن التفكير هو جوهر التعلم، وبسبب أهمية التفكير في حياة الطفل ذهب البعض إلى القول إن أبرز مهمات مؤسسات التثقيف والاتصال هو تنمية قدرة الأطفال على التفكير، وتعليمهم كيف يفكرون.

وتقتضي عمليات الاتصال الثقافي بالأطفال التعرف على فهم طبيعة تفكير الأطفال ومستواه كي تحدد وسائل وأساليب ومضامين الاتصال، وكي يؤول الاتصال إلى التأثير فيهم. ومن جانب آخر فإن وسائل الاتصال الثقافي بالأطفال تعد مثيرات أساسية لتفكيرهم، وهي من أجل أن تحقق ذلك لا بد لها من أن تلتزم بمجموعة من الشروط والضوابط منها.

-أن توفر وسائل الاتصال الخبرات للأطفال نظرا لما للخبرات من أهمية، فيما له علاقة بحياتهم خاصة، ومن بين الخبرات التي يمكن لهذه الوسائل أن توفرها للأطفال ما يطلق عليها «بالخبرات العوضية» التي تتوسل بمسرحة الأفكار وإخراجها بشكل درامي بحيث يتوحد الأطفال معها على أساس أنها تعويض عن الواقع.

-عدم حشر أذهان الأطفال بالمعلومات، لأن حفظ المعلومات في حد ذاته لا قيمة كبيرة له، ما دامت المعلومات عرضة للتغير وما دام الكثير منها لا يرتبط بحياة الأطفال ارتباطا وثيقا.

-وقد أثبتت بحوث عديدة أن حشر المعلومات في ذهن الطفل لا يشكل في الغالب صدى في نفسه، كما أن الطفل ينسى الكثير منها، ويمكنه أن يفهمها كمعلومات دون فهم ما تنطوي عليه من أفكار.. وليس صحيحا ما كان شائعا أن مرحلتي الطفولة المبكرة والمتوسطة هما فترة تخزين للمعلومات والأفكار الجاهزة بسبب ما للطفل فيهما من قدرة كبيرة على التذكر، إذ ثبت أن الطفل قادر خلالهما على التفكير في حدود مستوى نموه.

-وعلى هذا يراد أن تكون حدود المعلومات للأطفال من السعة بحيث لا تشغل حيزا واسعا على حساب المساحة المخصصة لإدراك العلاقات والربط بين المتغيرات.

ويلاحظ أن بعض وسائل الاتصال بالأطفال لا تغالي في حشر المعلومات في أذهان الأطفال فحسب، بل هي تنقلها إليهم بطرق تبدو وكأنها ميكانيكية دون أن تتيح المجال للتفكير.

-ومع هذا فإن وسائل الاتصال الفعالة تعمل على تدريب الأطفال على تنظيم الخبرات والمعلومات تنظيما صحيحا، لأن من بين ما ينطوي عليه التفكير تفسير المعلومات واستخلاص تعميمات من عدد منها، أو استخدامها في التطبيق على حالات ومواقف جديدة.

-العمل على إخراج الأطفال من سلبيتهم عند تعرضهم للاتصال لأن السلبية تدفع إلى خمود الفكر بينما يدفع التعامل الإيجابي مع مضمون الاتصال دورا مهما في تحقيق اتصال فعال وبالتالي إحداث تأثير.

-إتاحة الحرية للأطفال للتعبير عن أفكارهم والعمل على إبعادهم عن الانفعالات الحادة التي تعيق عملية التفكير كالقلق والخوف الشديد والغضب.

- لما كان الأطفال ميالين إلى توجيه أسئلة كثيرة ومنوعة بحيث أطلق البعض على فترة الطفولة «فترة السؤال»، لذا يشترط أن تستغل وسائل الاتصال هذه الأسئلة بأن تجعلها أداة لحفزهم على التفكير، مع مراعاة عدم اللجوء في جميع الحالات إلى تقديم الجواب أو الحل بصورة مباشرة.

- العمل على تنمية قدرة الأطفال على النقد وعلى الحكم، وإكسابهم العادات التي تبعدهم عن التسرع في إطلاق الأحكام، وتشجيعهم على مناقشة ما يعن لهم، وإذا كنا نحن الكبار قد وضعنا لأنفسنا الحق في منع الأطفال عن القيام ببعض أنماط السلوك، فليس من حقنا أن نحجب عنهم حرية التفكير في أي قضية.

- نظرا لما للغة من علاقة بالتفكير فإن أمام وسائل الاتصال مهمة إنماء ثروة الطفل اللغوية، إذ إن الحصيلة اللغوية الثرية تمهد لهم إدراكا وفهما أدق، كما تمهد لهم التعبير عن أفكارهم وأحكامهم بشكل أكثر سلامة ودقة، مع وجوب الحرص على عدم إلجاء الأطفال إلى اللفظية الفارغة التي تخلو من الفكر.

- مواجهة الأطفال بمشاكل عقلية تناسب مستوى نموهم العقلي لأن طرح مشكلات يرى الأطفال أنها تقل عن مستواهم تشكل مدعاة لاستخفافهم بها، بل إن طرح مشكلات تفوق ذلك المستوى بكثير يقودهم إلى مشاعر قد تقود إلى الإحباط.

- ويلاحظ أن الراشدين كثيرا ما يقفون عائقا أمام نمو تفكير الأطفال دون قصد منهم وذلك عندما يسارعون إلى تسوية كل ما يعترض الأطفال من مواقف، أو تقديم الإجابات عن كل تساؤل من تساؤلاتهم مما يحول دون ممارسة الأطفال للتفكير.

- العمل على تدريب الأطفال على الطرق الصحيحة والمنظمة في التفكير لأن تعلم التفكير ليس أمرا ميسورا ما دامت له قواعد وأسس ومراحل.

ونشير هنا إلى أن تدريب الأطفال على التفكير أصبح هدفا جوهريا لعديد من وسائل الاتصال، بل أدخل ضمن المقررات المدرسية في المدارس الابتدائية والمتوسطة من خلال توفير الفرص للأطفال لممارسة أنشطة فكرية تجعل التفكير عملية ممتعة ولذيذة وليست مشابهة للامتحان المدرسي الذي يبدو وكأنه وسيلة يقصد بها تحدي قدرات الطفل.

- إشاعة قيم المرونة في تفكير الأطفال من خلال العمل على تعميق وعي الأطفال بأن الأفكار ليست جامدة بل هي عرضة للتغير. ولهذا الجانب أهمية كبيرة في مجتمعنا حيث إن الأسرة كثيرا ما تنشئ الأطفال على أفكار سرعان ما يجدون ما يناقضها في شبابهم عند اتصالهم بمنظمات المجتمع المختلفة. لذا يعاني البعض منهم من مشكلة التكيف.

وبوجه عام فإن أمام وسائل الاتصال مهمة العناية بإثارة عملية التفكير المنظم لدى الأطفال لأن هدف الاتصال ليس نقل الثقافة من جيل إلى جيل بنفس عناصرها وبنيانها، بل نقل عصارة ثقافية جديدة.

الفصل الثامن

مضمون الاتصال الثقافي بالأطفال

- الولادة الثقافية للطفل
- الآباء ونقل المضمون الثقافي إلى الأطفال
- المضمون النفسي
- المضمون الاجتماعي
- المضمون المعرفي
- المضمون المثير للتفكير

8 مضمون الاتصال الثقافي بالأطفال

يولد الطفل وله خصائص وراثية، ويكون عند ولادته مجرد كائن بيولوجي أو مجرد فرد، وسرعان ما يبدأ بامتصاص عناصر من ثقافة مجتمعه من خلال اتصالاته المختلفة فيكتسب عادات وتقاليد ومعايير ولغة.. . وبذا يتحول إلى شخص.

وهذا يعني أن الطفل يولد مرتين، أولاهما ولادة عضوية «بيولوجية»، ثانيتهما ولادة ثقافية، حيث يتحول في الولادة الثانية إلى كائن ثقافي.

ومع أن الولادة البيولوجية ترتبط بعوامل وراثية إلا أن الولادة الثقافية تحصل بصورة تدريجية ومستمرة، وهي عملية معقدة ويساهم فيها كثير من الوكالات الاجتماعية إضافة إلى الجماعات الأولية.

والعلاقة بين الثقافة وبين الطفل تكشف عن الطواعية الكبيرة للكائن العضوي، حيث إن التكوين البيولوجي للإنسان يمهد له استيعاب ثقافة أي مجتمع يحيا فيه.

وعلى هذا إذا كان الوليد البشري في كل الأزمنة والأمكنة قد زود بوظائف بيولوجية، فإن المجتمعات

قد اختلفت فيما بينها في توفير الأجواء والطرق المناسبة لتنمية تلك الوظائف، حيث إن كل وظيفة لا تجد أمامها مناخا مناسبا للنمو فإنها تضمر وتهزل، وبعد هذا العامل واحدا من الأسباب الجوهرية لما نجد بين الشعوب كثيرا من الاختلافات، حيث إن المجتمع الذي يتعهد تلك الوظائف بالعناية باستخدام أساليب مناسبة يمكن أن يختلف اختلافا واسعا عن مجتمع آخر لا يهيئ لتلك الوظائف أن تنمو بشكل سليم.

وكانت نظريات عديدة قد حاولت أن تفسر ذلك الاختلاف استنادا إلى أفكار نمطية شائعة بعد أن طوعتها وأسبغت عليها صفات علمية، وكانت في مقدمة تلك الأفكار الدعوة الزاعمة أن بين الشعوب فوارق عنصرية أو جنسية، وأن هناك شعوبا راقية جنسيا وأخرى منحطة. ولكن تلك الأفكار التي احلها الفكر الغربي الرأسمالي في موضع النظريات العلمية سرعان ما أثبتت البحوث العلمية الموضوعية بطلانها، حيث ثبت أن ما بين الشعوب من فوارق يعود في أصوله إلى أسباب ثقافية بحتة.

وفي الأزمان البعيدة لم تكن عملية الاتصال الثقافي بمثل ما هي عليه اليوم من تعقيد، حيث كان الناس يكتفون بالخبرة وحدها، لذا كان الأطفال يمارسون مهن آبائهم ويتلقون أفكارهم إلى حد ما، رغم أن الآباء في كل جيل كانوا يشعرون أن أبناءهم ليسوا نسخا مكررة منهم. وما زلنا نشعر بهذا حتى اليوم دون أن نضع في حسابنا-في بعض الأحايين-أن الطفل الذي نستقبله اليوم هو غير الطفل الذي نستقبله غدا، لأن الأجواء من حوله تختلف، ومعها تختلف متطلباته وبعض أنماط سلوكه، وبعض من هذا يعود إلى أننا ننسى أيام طفولتنا، ويصل بنا النسيان أن نقارن أنفسنا، يوم كنا أطفالا، بأطفال اليوم.

ويبدو أيضا أن كل جيل يضفي صورا جديدة من أمانيه، ويحاول إيداعها عند الأطفال، ويبرر الإنسان هذا الأمر لنفسه؛ فهو حين يجد نفسه عاجزا عن تحقيق أمان عذاب له يعمل على أن يهيئ الأطفال لتحقيقها، خصوصا وأن الإنسان لم يكف يوما عن التمني، ولكن الإنسان على مدى التاريخ لم ينجح في تحقيق الكثير مما كان يتمناه، بل هو لم ينجح في تحقيق أعز أمنية رغم تقديمه التضحيات من أجلها. تلك هي الحرية التي افتقدها عبر تاريخه الطويل، بل هو فشل فشلا ذريعا في السعي من أجلها، لذا لا

يزال أسير ألف قيد وقيد، ولا تزال الأصفاد تقيد أطرافه، ولا تزال الأشباح تقمع انطلاقة عقله، بل يجد نفسه مكبلا بكوابيس حتى في ساعات نومه فيما يسميها أحلام الليل.

وإلى جانب ذلك يلاحظ أن الأجيال في الوقت الذي تريد أن تحقق بعض أمانيها عن طريق الأطفال من خلال محاولتها صياغة شخصيات الأطفال وفق ما تريد فإنها في الوقت نفسه مشدودة إلى الخلف، لذا تريد للأطفال أن يكونوا في سلوكهم أقرب إلى الكبار، وتريد لهم أن يتمسكوا بكثير مما تحمل من عناصر الثقافة ولا يقتصر هذا على عامة الناس، بل يقع في هذا الشرك كثير ممن نسميهم معلمين أو مربين أو كتاب أطفال، حيث يظلون مشدودين إلى ثقافة أجيالهم إلى مدى واسع.

وردا على ذلك تنطلق بين الفينة والأخرى صيحات تربوية تدعو إلى إعادة النظر في أساليب ومضامين الاتصال بالأطفال بحيث تصير متوافقة مع طبيعة حياة الطفولة لا أن تكون مربوطة إلى الخلف بألف رباط ورباط. كما أن تلك الصيحات التربوية تدعو إلى «البدء بتثقيف الأطفال قبل ولادتهم بعشرين سنة»، من خلال تثقيف آبائهم بالثقافة المناسبة. وكانت صيحة عمر بن الخطاب رضي الله عنه مبكرة يوم قال «لا تعلم أطفالكم عاداتكم، فإنهم مخلوقون لزمان غير زمانكم».

وعلى أي حال فإن الاتصال بالأطفال في الأزمنة القديمة كان يمثل مضمونا وأسلوبا، ومع أنه لم يتخل عن ذلك حتى اليوم إلا أنه أصبح إلى جانب ذلك فنا مستندا إلى العلم، إذ يعتمد على حصائل العلوم، ويتيح مجالا رحبا للاستفادة منها في فن الاتصال الذي لم يعد أحد يقبل القول عنه إنه «نقل المعاني إلى الأطفال»، بل هو «فن» نقل المعاني إليهم.

ومع هذا فإن الاتصال بالأطفال يخضع في مضمونه وأساليبه لمعايير المجتمع وطرق التفكير السائدة باعتباره وظيفة من وظائف الوكالات الاجتماعية فيه، لذا فإن المجتمعات التي تشيع فيها قيم وعلاقات اجتماعية سالبة كالتعصب، والاتكالية، وخفوت مستوى الطموح، والإحساس بالضعف والمباهاة الشكلية، والأنانية، والكراهية، تفعل فعلها السالب في ثقافة الأطفال، على نقيض ما يحصل في المجتمعات التي تكون فيها الغلبة للقيم والعلاقات الاجتماعية الموجبة، وهذا يعني أن الأطفال وهم يمتصون الثقافة

«يتعلمون» ما هو مرغوب فيه وما هو غير مرغوب فيه، ويكتسبون مفهومات كثيرة صحيحة إلى جانب أخرى مغلوطة، لذا تتعالى نداءات المعنيين وهي تدعو إلى التزام الأسس والمبادئ العلمية في الاتصال بالأطفال من أجل بناء ثقافة للأطفال تستطيع أن تؤدي وظائف إيجابية في الطفولة.

وعلى هذا فإن أول الأهداف التي ينبغي أن يضعها الاتصال الثقافي الموجه والمقصود في حسابه هو تشكيل ثقافة للأطفال متوافقة مع العصر ومتلائمة مع الآمال الموضوعة للمستقبل، وأن لا يستهدف الاتصال الثقافي «نقل» الثقافة، بل الانتقاء من عناصرها الإيجابية وإثراءها والانعطاف بالقيم والمعايير والمعاني تحقيقا لتلك الأهداف، حيث لم يعد من المناسب إغراق الأطفال بفيض من عناصر الثقافة، بل اختيار ما يناسب الطفل وما يتوافق مع آمال المجتمع. والاتصال إلى بناء شخصية متكاملة ومتوازنة للطفل، ولا يريد أن يحل الثقافة في مجملها في عقل ونفس الطفل، ولا يريد محو مواهب واهتمامات الطفل، بل يعمل من أجل إنمائها، ولا يريد كبح دوافعه وعواطفه بل يخطط من أجل تهذيبها، أي أنه في الوقت الذي يريد بناء شخصية للطفل متوافقة مع المجتمع ومستمدة من ثقافة ذلك المجتمع إلا انه يسعى إلى أن يبقي للطفل الكثير مما هو شخصي، بحيث يتهيأ له أن يعالج شؤون الحياة بطريقة أفضل.

وعلى هذا فإذا كان مضمون الاتصال بالأطفال قد ظل لقرون طويلة عملية تلقين الأطفال عناصر ثقافة المجتمع مكتفيا-إلى حد بعيد-باجترار القديم فإن أحداثا كثيرة بما فيها الانعطاف في مجرى التفكير العلمي مهدت للاتصال الثقافي بالأطفال وعملت من أجل أن تنقل المستجدات في الفنون والآداب والمعرفة العلمية.

ولم يكن ذلك غريبا، فقد كان العالم يتطور ببطء شديد، بينما تحصل فيه اليوم تطورات واسعة منها ما هو مفاجئ، وإزاء هذا كان إدخال المضامين المستحدثة أمرا لازما دون التضحية بقيم الثقافة الأصيلة من خلال صياغتها في رسائل جديدة، حيث إن القيم تفقد مالها من «قيمة» إن هي عجزت عن مواكبة التغييرات في المجتمع، وتبقى الأفكار «محنطة، حين تتخطاها الحياة أو ينفك رباطها، بحاجة الإنسان. وهكذا كان التغير الاجتماعي مرتبطا بالتغير في مضمون وهدف الاتصال الثقافي بالأطفال.

وحين يقتصر الاتصال الثقافي بالأطفال على نقل الثقافة دون إثرائها فإننا نجعل أطفالنا يتأخرون عن مسيرة الحياة، ولا يجدون فيما يكتسبون من العناصر الثقافية ما يؤهلهم لأن يعيشوا طفولتهم، لان ما يكتسبونه- على هذا الأساس-يظل-في هذا العالم المتغير-غير ملب لمطالب حياتهم. لذا جاء التأكيد على أن يتركز هدف الاتصال الثقافي بالأطفال في إكسابهم الأساليب والوسائل التي تتيح لهم امتصاص مضمون الاتصال المخطط مع إعدادهم لأن يتثقفوا بأنفسهم، وأن يمارسوا عمليات تفكير يستطيعون بها حل ما يعترض حياتهم من مشكلات بعيدا عن أنماط التفكير الخرافية أو التسلطية أو التخبطية.

ومن هنا يمكن القول إن الاتصال الثقافي بالأطفال في عالم متغير، يتغير هو الآخر ليس في مضمونه عصارة ثقافية، ويمسي في هدفه دفع الأطفال لأن يتبعوا أنماط تفكير وسلوك سليمة، وإذا قلنا إن الاتصال الثقافي بالأطفال ينطوي على امتصاص الأطفال للثقافة فيراد بهذا أن يمتص الأطفال الثقافة بمعناها المتجدد.

وعلى هذا فإن الحديث عن مضمون ثقافة الطفل لا يمكن تناوله إلا من خلال ربطه بنظام الاتصال الثقافي وهدفه. ونظام الاتصال ينبع أولا من أسلوب التفكير المراد تحقيقه، إذ إن كل مضمون ثقافي يمكن أن يكون شكلا في حفظ المعاني والقواعد بينما يظل أسلوب التفكير عقيما، ويظل فن الاستخدام غائبا، حيث إن لأسلوب التفكير ولفن الاستخدام الخطورة البالغة، وقد وصل الأمر إلى القول إن العلوم نفسها-رغم ما لها من أهمية- لا يمكن أن تقود إلى النفع إلا إذا تحولت إلى فنون، أي تطبيق نتائج العلوم بأساليب فنية.

وهذا المطلب يلح دوما إلى البحث عن أساليب في الاتصال تفعل هذا الفعل في الأطفال، وليس هناك شك في أن الإنسانية لم تستطع أن توفر لنفسها هذه الأساليب، ومع هذا فهي لا تجد إلا أن ترتضي بما تفعل، فقد ارتضت الإنسانية مكرهة بأفضل ما يمكن تحقيقه في أي مجال لعجزها عن الإتيان بما هو متكامل أو مثالي.

ومع أن التثقيف في مضمونه يتطلب أن يعد الأطفال لفهم الحياة، إلا أن الفهم لا يمكن أن يتشكل بنتيجة فيض المعلومات التي تلقى على الأطفال،

لأن المعلومات جامدة في حد ذاتها وهي تتطلب عمليات عقلية معرفية لتحريكها في تسلسل منطقي، وهذه العمليات تفكيرا كانت أو تخيلا، تتطلب مناخا. ومن أكثر ما يعكر صفو ذلك المناخ قيام أجهزة الاتصال الثقافي بنقل مضمون جامد أو متسلط، وهو في جموده أو تسلطه يخدم أهدافا أو نظما وضعت في ضوء متطلبات مصلحة الراشدين أو أجهزتهم دون خدمة الطفولة نفسها.

وعلى هذا فإن واحدا من أحلام الإنسانية اليوم هو أن تستطيع إنشاء نظم للاتصال الثقافي تيسر للأطفال أن يعيشوا حياتهم وأن يتهيأوا للغد بشكل أفضل، وهذا الحلم راود الإنسانية عبر القرون الطويلة المختلفة، ولكن يبدو أن أحلام سابقينا وأحلامنا أيضا ستظل مثل اليوتوبيات التي لم تكن لها نهايات غير الأمل الممزوج بالحيرة والتردد والشك.

وعلى أي حال إذا كانت جهود الإنسانية الطويلة من أجل تحقيق الآمال التي تريدها لطفولتها لم تثمر إلا ثمارا ضامرة، فإنه لا يمكن إلا الاعتراف أنه لولا تلك الجهود لما تهيأ للإنسانية أن تصل في اتصالها بالأطفال إلى هذا المستوى الذي يحوي من العيوب أقل بكثير مما كان يحوي بالأمس.

وأساليب الاتصال الثقافي بالأطفال ومضامينه ينبغي أن تظل في تطور مستمر، ويفرض عليها التغير الاجتماعي الذي يحصل للإنسانية في أي مجتمع، ذلك الشرط كي لا تمسي عقيمة، حيث إن ظهور التحولات والمستجدات المختلفة يتطلب أن تجد لنفسها حيزا في ثقافة الأطفال، وإلا أصبح الاتصال الثقافي عملية نقل آلي يشبه عملية قطع عصا من شجرة وتسليمها إلى الآخرين دون «تثقيفها» من الأشواك، ومع هذا يراد لها أن تكون سارية راية.

وتحديد مضمون الاتصال الثقافي يرتبط بالأهداف الموضوعية للاتصال، وفي كل الأحوال لا بد من أن يظل هدفه الرئيس هو إشاعات ثقافة للأطفال تقوم على التنوير، وإحلال قيم ومثل تقوم على الحقائق بدل تلك التي تقوم على الجهل وضيق الأفق، وتخلو من التعصب والأوهام والمخاوف والأحزان، وتبتعد عن تعليم الأطفال الإذعان والطاعة العمياء.

ولما كانت الثقافة ليست مجرد مجموع للعقائد والأفكار والمعلومات واللغة والقيم والمعايير والأعراف والتقاليد والأنظمة والفنون والآداب، بل هي كل

مركب لهذه كلها، وهي إضافة إلى ذلك «انتظام» لهذه العناصر. لذا فإن مضمون الاتصال الثقافي يتطلب الوعي بهذه المسألة الجوهرية بحيث يقود الاتصال بالأطفال إلى خلق نظرة عامة وسلوك عام لدى الأطفال لا مجرد تلقي كل عنصر وكأنه مفصول عن البيان العام، لذا فإن المضمون الثقافي المقدم إلى الأطفال يستلزم تقديم بنيان كلي لا مجرد تلقين عناصر متباعدة تمهيدا لخلق النظرة العامة والسلوك العام، ولا جدوى من أن يتلقى الأطفال الأفكار-مثلا-دون أن يتفهموا كيفية ترجمتها إلى سلوك، ولا معنى لأن يجيد الأطفال الحديث عن القيم الإيجابية دون التزامهم بها أو دون اكتسابهم القدرة على تنظيم القيم المختلفة وتغليب قيمة معينة في موقف معين، وعلى هذا إذا كان خلق النظرة العامة هدفا رئيسا من أهداف الاتصال الثقافي فإن هناك هدفا مكملا وهو أن تنتهي النظرة العامة، التي نريد أن نرسمها للأطفال، إلى التزام أو مواقف أو معايير ذاتية واجتماعية يمكنهم اتخاذها في حياتهم، وبهذا يتسع مضمون الاتصال لكي ما يبني شخصية الطفل ويرسم له طريق الحياة.

ومن اللازم أن ينطوي الاتصال الثقافي في مضمونه على «الأفكار» باعتبارها أدوات أساسية لبناء معايير شخصية للطفل، وتحديد نظرة عامة في الحكم والتقييم على مجمل عناصر الثقافة الأخرى وعلى انتظامها أيضا، فالقيم والمعايير والعادات وغيرها من العناصر الثقافية لا يمكن أن تظل ثابتة ما دام هناك تغير اجتماعي مستمر، وهذا التغير يؤدي ببعض هذه العناصر إلى الانحسار أو الانعطاف أو الموت، كما يؤدي إلى ظهور بعض جديد منها، لذا فإن التركيز على «الأفكار» يمكن أن يقود الطفل إلى تحديد علاقته بالعناصر التي تؤول إلى الاضمحلال، وتلك التي تمضي إلى الحياة.

وهنا لا بد من الإشارة إلى أن هناك من يدعو إلى تقديم مجمل ثقافة المجتمع إلى الأطفال بشكل مبسط، ولكن هذه الدعوة فقدت لمعانها منذ وقت غير قصير لأن تثقيف الطفل لا يستلزم إغراقه بما لا طاقة له به، ولا يتطلب تعرفه على مال ا يرتبط ببناء شخصيته وتكوين طريقة حياته، خصوصا وأن الثقافة خضم كبير. وقد كانت التربية قديما ترى أن اكتساب الأطفال لمجمل ثقافة المجتمع هدفا رئيسا من أهدافها، بينما أصبح الطفل

المثقف أو الراشد المثقف هو الذي يمتلك حصيلة نهائية لمدى التأثر بثقافة المجتمع دون اشتراط استيعابه لكل شاردة أو واردة في تلك الثقافة، على أن تتسع الحصيلة النهائية لكيفية تنظيم الطفل لمضمون الثقافة كي يستطيع أداء سلوكه والقيام بدوره الاجتماعي على أساس أن العناصر الثقافية لا يمكن أن تقود إلى سلوك ما لم تتكامل في كيان ثقافي.

وهناك إجماع بين المعنيين اليوم على ضرورة توفير ثقافة عامة ومتينة للأطفال، وان تسبق هذه الثقافة في عموميتها أي تخصص. ويصل الأمر بعدد كبير من المعنيين إلى التحذير من التخصص قبل السنة الخامسة عشرة، إذ يشيرون إلى أن محاولة تكوين تخصص قبل هذا العمر يعد عملا عابثا، وحتى الثقافة المهنية التي تشيعها مدارس معينة تستوجب أن تكون متنوعة وصولا إلى التخصص بشكل تدريجي.

وينبغي أن تعمل وسائل الاتصال للوصول بمضمونها إلى الأطفال جميعا، فلم تعد الثقافة حكرا لشريحة، بل هي قضية لا بد من أن تظل مشاعة للجميع.

الفصل التاسع

التجسيد الفني لمضمون ثقافة الأطفال

- التجسيد الفني والمضمون
- عجز اللغة عن التعبير الكامل
- التجميد الفني وإثارة الانفعال
- التجسيد الفني والجاذبية
- أسس التجسيد الفني

٩ التجسيد الفني لمضمون ثقافة الأطفال

الطبيعة تتجمل إنها تتطيب، وتتكحل، وتتلألأ، وتطلق الأصوات.. إنها تعبر عن جمالها من خلال الأصوات، والألوان، والظلال، والحركة.. .كما تعبر من خلال ذلك عندما تنفعل أيضا.

ويستعين الإنسان بهذه كلها شأنه شأن الطبيعة في الإفصاح عن نفسه أو التعبير عما يحمل من معان، أي أنه يجسد تلك المعاني تجسيدا فنيا، فيشكل للمعنى أبعادا كي لا يظل المعنى مجردا.

وعلى هذا فالتجسيد الفني هو تحويل المعاني والحالات إلى صور وهيئات بحيث تبدو جميلة أو مثيرة، أو واضحة.

ويشير تاريخ الفن إلى أن الإنسان حاكى الطبيعة وحاول تصور موجداتها وظواهرها منذ عصور طويلة، وتجاوز هذا، بعد ذلك، في عصور لاحقة منطلقا من مجال المحاكاة إلى الإبداع الفني.

واستعان الإنسان بالتجسيد الفني في حياته اليومية الاعتيادية وفي المواقف الحاسمة أيضا، وكان بعض الفلاسفة القدامى قد حرصوا على تقديم أفكارهم في صور جذابة.

وحين ظهرت وسائل الاتصال الجماهيري كالصحافة والإذاعة والتلفاز والسينما أوجدت للإنسان أدوات جديدة لاستخدام الفن في التأثير، حيث هيأ العصر أساليب عديدة للاستفادة من عدد من العناصر لتجيد الأفكار.

ويمكن أن يتحقق جانب من عملية التجسيد الفني عن طريق الاستعانة باللغة وحدها، لذا تعد الأعمال الأدبية تجسيدا فنيا للمضامين من خلال اللغة.. فالقصة والشعر والمقالة وغيرها من الأصناف الأدبية تحمل مضامين مجسدة فنيا، ولهذا كان تأثيرها في الناس كبيرا.

ولكن الاستعانة باللغة وحدها غير كاف لاعطاء المضمون صفة الجاذبية والوضوح والقوة، ويرجع ذلك إلى عوامل عديدة منها ما يتعلق باللغة نفسها ومنها ما يتعلق بطبيعة الإنسان. فالوصف اللفظي يظل غير دقيق، وفي أحيان أخرى يكون مضللا، ويرجع هذا إلى أن للغة قدرات خاصة تعجز عن تخطيها، كما أن العالم الإدراكي للشخص مقيد بجملة حدود، حيث من غير المستطاع أن يدرك الإنسان إدراكا كاملا خبرات لم يمر بها في حياته الاعتيادية، لهذا فإن مدارك الأفراد المختلفين تختلف باختلاف خبراتهم. لذا فإن كل كلمة أو جملة لا تعني مفهوما متطابقا تمام التطابق بين الناس، لذا يقال إن لكل فرد مرشحا خاصا تمر من خلاله الأفكار لتنتمي إلى شكل فيه كثير من المعالم التي لم تكن تحملها في الأصل.

وكانت إحدى المجلات الأمريكية قد نظمت تجربة عن مدى تعبير الرموز اللفظية، عن المعنى، ونشرت نتائجها في عام1949 حيث كانت هذه المجلة قد كلفت ثلاثة من رسميها، المعروفين بقدرتهم العالية على التعبير بالرسم، رسم الحيوان المعروف بآكل النمل، ولم تكن لهؤلاء الرسامين خبرة بهذا الحيوان. وقدمت المجلة لهؤلاء الرسامين المعلومات الوصفية الواردة عن ذلك الحيوان في الموسوعة البريطانية وكان الوصف:-

«جسم آكل النمل قوي، ظهره أحدب، أطرافه قصيرة تنتهي بمخالب قوية، وأذناه طويلتان، وذيله متين عند القاعدة رفيع عند الطرف، أما رأسه فهو مستطيل. وينتهي الرأس بقرص يبدو فيه منخاران، أما فمه فقصير ولكنه مفلطح وبداخله لسان طويل يستطيع أن يمده لمسافة غير قصيرة. ويبلغ طول الحيوان نحو مترين. ولونه رملي أو أصفر، ويكسو جلده شعر رقيق».

وحين انتهى كل من الرسامين الثلاثة من رسم الحيوان اعتمادا على تلك المعلومات الوصفية، تمت المقارنة بين الرسوم نفسها وبين الصورة الفوتوغرافية للحيوان، فظهر تباين كبير بين الرسوم الثلاثة من جهة إضافة إلى التباين بين كل من تلك الرسوم والصورة الفوتوغرافية، كما يؤكد على أن الوصف اللفظي مهما كان دقيقا فانه لا يمكن أن يعبر تعبيرا كاملا، وعلى هذا فإن الوصف المعتمد على اللغة اللفظية وحدها يحتاج في الغالب إلى ما يسانده، فلو كان قد تهيأ لهؤلاء الرسامين أن أبصروا وتشكلت لديهم خبرة عنه، أو تمعنوا في صورة فوتوغرافية له لكان بوسعهم أن يضعوا رسماً واضحاً ومعبراً عنه بسهولة.

وتعتبر العناصر المساندة للغة عناصر للتجسيد الفني كالأصوات والألوان والرسوم. وعلى هذا فإن الإنسان لا يستعين بلغة الكلام وحدها، بل يستعين بلغة أخرى ليست كلامية بالمعنى المصطلح عليه، حيث تساعد هذه الأخيرة على التصوير بشكل أكثر دقة ووضوحا وتجسيداً. وتعد هذه اللغة المسماة باللغة غير اللفظية أكثر مرونة-في حالات عديدة-من اللغة اللفظية لأنها لا تخضع لبعض ما تخضع له اللغة من قيود، وبذا تتيح مجالا واسعا للتفكير. وعلى هذا إذا كانت اللغة اللفظية وعاء للفكر فإن اللغة غير اللفظية تعد وعاء آخر له، حيث أتيح للإنسان بفضلها أن يفكر من خلال الأشكال والإشارات والأصوات والألوان والحركات..

والتجسيد الفني يتيح من جانب آخر للعمليات العقلية المعرفية الأخرى أن تقوم بدورها في استقبال الرسالة الاتصالية وفي فهمها، فالأطفال عند استماعهم أو مشاهدتهم أو قراءتهم لمضمون لفظي تسانده الألوان أو الأضواء أو الحركات أو الرسوم «يتذكرون» «خبرات سابقة» «ويتخيلون» صورا جديدة مركبة فيكون إدراكهم وبالتالي فهمهم أكثر دقة.

وإذا كان التجسيد الفني عملية لازمة في التوجه الاتصالي عموما سواء كان إلى الراشدين أو إلى الأطفال، فإن لزومه للأطفال أشد، لأن حواس الأطفال شديدة الاستجابة لعناصر التجسيد. لذا عملت وسائل الاتصال الثقافي بالأطفال على تقديم المضمون إليهم بأطباق من الذهب فازدادت مطبوعاتهم وأفلامهم وبرامجهم بهذه العناصر.

ولا تشكل عناصر التجسيد أدوات للإيضاح وإبراز المعاني فحسب، بل

هي تشكل حوافز لإثارة انتباه الطفل، وإثارة اهتمامه، وخلق الاستمرار لديه في استقبال المضمون من خلال ما تضفيه من عناصر التشويق والجاذبية.

ويعتبر جذب انتباه الطفل مسألة أساسية في عملية الاتصال الثقافي لأنه يهيئ ذهنه لاستقبال الرسالة وتركيز طاقته العقلية، وإحلال تلك المادة في مركز شعوره مع إبعاده عن المؤثرات الجانبية.

وتخرج عملية التجسيد الاتصال الثقافي على طريقة التلقين التي تعد غير مناسبة للأطفال، والتي عانى منها الأجداد يوم كانوا صغارا على مدى أجيال طويلة، حيث كان يراد للأفكار أن تصب في العقول الصغيرة رغم أنها غير مهيأة لأن تكون آنية تحتمل كل ما يسكب فيها.

ويتيح التجسيد للطفل أن يتوحد مع المواقف التي يحملها المضمون الاتصالي دون أن يشعر بأنه يتلقى مواعظ وتوجيهات وإرشادات ثقيلة أو معلومات جافة، خصوصا وأن الطفل شديد النفرة من كل ما يقدم إليه على تلك الشاكلة، وهو حتى إن استجاب لها فإن استجابته مؤقتة، إذ سرعان ما يتخلى عنها، وقد يتمرد عليها حين تحين له الفرصة.

والتجسيد الفني يهيئ للأطفال أن «يروا أو يسمعوا المعنويات دون الاستعانة بالعيون أو الآذان، حيث تبدو لهم وكأنها محسوسة، كما تتضح لهم المحسوسات بشكل أوضح. وإذا كان وقوف الأطفال على الأشياء الحسية من خلال اللغة أسهل من وقوفهم على الموضوعات المعنوية كالشجاعة والتعاون والحب، فإن بالوسع تقريب هذه المفهومات إلى الأطفال من خلال تجسيد الصفات أو المظاهر المادية المرتبطة بها، فللشجاعة صفات ومظاهر مادية، وكذلك الحال بالنسبة إلى غيرها من المعنويات، ولا يمكن للأطفال أن يتعرفوا عليها إلا من خلال ذلك التجسيد، علما أن الاكتفاء بإطلاق الأوصاف العامة عن هذه المعنويات قد يزيدها تشويشا في الأذهان، لأن الأوصاف تعطي مدلولات فضفاضة بينما يقود التجسيد إلى مدلولات خاصة، ويضفي جوا على الموقف أو المعنى. وبهذا يتجاوز التجسيد قدرة الكلمات على الوصف، ولهذا فإن المدلولات الخاصة والأجواء الذي يضفيها تظل أكثر حيوية وواقعية.

ويبدو أن الإنسان لم يكتف باللغة وحدها للتعبير عن أفكاره وعواطفه في أي عصر من عصور التاريخ، لذا فقد غنى، وترنم، وأنشد الشعر وتغنى

في إلقاء الخطب، واستعان بالحركات والإشارات والألوان، ومن المحتمل أن يكون كثير من هذه العناصر قد سبق اللغة في الظهور.

والتجسيد الفني في تكوينه ليس مجرد تشكيل اللغة اللفظية مع اللغة اللفظية، ولا هو تفنن في تكوين الإنتاج المسموع أو المقروء فقط، بل هو إضافة إلى ذلك، مواءمة بين هذه كلها مع طبيعة الاتصال في حالة كون الاتصال غير وسيلة.

ومن أجل الوقوف على ما يمكن لكل عنصر من عناصر التجسيد الفني أن يفعله نتعرض لأبرز هذه العناصر. الصوت، واللون، والحركة، والصور الرسوم:

الصوت:

تتميز الكلمة بإمكان استخدامها على حالها في التعبير الفني وفي أغراض أخرى غير فنية، فهي تستخدم في الأدب والفنون، وفي التعبير اليومي الاعتيادي، أي أن الكلمة يمكن أن تدخل في ارتباطات معينة مع كلمات أخرى لتؤدي وظيفة فنية، كما يمكن أن تدخل في ارتباطات مع كلمات أخرى لتؤدي وظيفة بعيدة عن الفن.

والسياق اللفظي الذي ترد فيه الكلمة يحدد معناها-إلى حد كبير-حيث إن للكلمة الواحدة، أحيانا، معان متعددة لكن السياق اللفظي الذي ترد فيه يحدد للسامع أو القارئ نوع الدلالة. واللغة هي سياقات أو أنساق تؤلف الكلمات والجمل وحدات بنائية أساسية فيها.

وتمثل الكلمات كألفاظ الموقع الأول بين رموز التعبير عن المضمون، ولكن الكلمة واللغة بوجه عام تظل عاجزة عن التعبير الدقيق-كما أشرنا من قبل-لهذا فإن وضع الكلمات في أسلوب فني يعد أحد أساليب تجسيد اللغة لتعبر عن المعنى. لذا يعد الأدب بأجناسه المختلفة فنا استعان باللغة الفنية، وتحول مما هو مألوف إلى ما هو غريب في ضوء جديد، من أجل أن تؤدي اللغة إلى نقل الأفكار والتعبير عن العواطف، بقصد إثارة المشاعر والتأثير في السلوك الإنساني.

وللكلمة في حد ذاتها قوة، ومع أنها تفقد هذه القوة في حالات عديدة إلا أنها بفضل ما لها من وقع صوتي في أحيان كثيرة عاملا من عوامل

التأثير العاطفي للمعنى. وكان السحر قد قام في القدم على استخدام قوة الكلمة خصوصا عند تنظيم أصوات الكلمات في جمل «تعاويذ» وترديدها في أسلوب معين، مما يجعل لها السلطان الذي يفرض نفسه على الكائن- أحيانا-.

ويغرم الأطفال بكثير من الأصوات التي يحملها الاتصال.

وتتوسل بعض وسائل الاتصال بالصوت الإنساني وبأصوات أخرى غير إنسانية أو مؤثرات صوتية إضافة إلى الموسيقى والغناء مما يضفي على المادة المقدمة للطفل قدرة أخرى.

وحسين يشار إلى قوة الصوت تعاد إلى الأذهان خطب الساحات العامة agora في المدن اليونانية القديمة باعتبارها من المواد المنطوقة التي اعتمدت الصوت في التأثير في حياة الإنسان، حيث استخدمت فيها الأصوات ببراعة، كما تعاد إلى الأذهان أسواق العرب في عكاظ وفي المربد وغيرهما.

وظل للكلمة المنطوقة دور كبير حيث لم تستطع العناصر الأخرى التطويح بها، ومع أنها فقدت بعض قواها، في فترة من الزمن إلا أنها استطاعت استعادتها، وقد ساعدها على ذلك ظهور الإذاعة كوسيلة مهمة من وسائل الاتصال.

وكانت السينما تشعر بأنها كسيرة، يوم كانت صامتة، وحين استطاعت إدخال الصوت تربعت على عرش فخم بين وسائل الاتصال.

وتستقبل حاسة السمع الصوت، فيثير صورا ذهنية من خلال قيام العقل بواحدة أو أكثر من العمليات المعرفية. وأبرز قيمة دراسية للصوت هو أنه يصنع الصورة في تعبيره عن الموقف أو الحالة، كما أنه صفة تنبيهيه.. وقد كانت الموسيقى مثيرا لانفعالات الطفل.

الألوان:

يعد اللون عنصرا آخر من عناصر التجسيد، لما له من تأثيرات نفسية كان الإنسان قد أدركها قبل أن يجري العلماء بحوثهم في هذا المجال، حيث تبين أن للألوان تأثيرها في جذب الانتباه، أو التوجيه، أو الإثارة.. وما إلى ذلك من عناصر المزاج.

وقد أجريت تجارب عديدة على عينات من الأطفال، حيث أعطيت لهم

أقلام مختلفة الأصباغ، وطلب إليهم تكوين رسوم تعبر عن مواقف وحكايات محزنة، وأخرى مفرحة، وثالثة مخيفة.. وقد لوحظ أن الأطفال ميالون-في الغالب-إلى استخدام ألوان معينة للمواقف الانفعالية المختلفة، وأن ميولهم تختلف باختلاف مستوى النمو، وبالظروف النفسية للطفل، كما تختلف باختلاف جنس الطفل ذكرا كان أو أنثى.

وذهب بعض علماء النفس، وخصوصا أولئك الذين ينحون منحى مدرسة التحليل النفسي، إلى تأكيد أهميه الألوان في النفس، خصوصا وأن هناك اتفاقا على أن الألوان تساعد في تقديم الأشكال بطريقة مؤثرة، نظرا لاتصال اللون بالحس، خصوصا وأن الإدراك البصري يقوم على وقوع الموجات الضوئية على العين.

وتلعب الألوان دورا مهما في تحقيق الانسجام والتوازن في الأشكال، في عين الطفل وفي كسب انتباهه، وفي إرضاء ميله نحو ألوان معينة.

الصور والرسوم والحركة:

تعد الصور والرسوم أوعية تعبير ذات أهمية كبيرة بالنسبة إلى الأطفال، فهم يعبرون عن أنفسهم بالرسوم منذ عمر مبكر، كما أنهم يستقبلون التعبير من خلالها، ويعنون بكثير من تفصيلاتها، وتنطبع في أذهانهم الصورة الموحية.

وتشير دراسات عديدة إلى أن الرسم أو الصورة أكثر إقناعا من الكلمة في كثير الأحيان.. لذا فإن وجود الصورة أو الرسم أدعى إلى الإقناع والتصديق. أما الحركات فهي عنصر آخر من عناصر الجاذبية والتشويق، وهي، فضلا عن ذلك، تضفي على المواقف والأفكار أبعادا جديدة.

ويثار انتباه الأطفال بالحركات، ويريدون للأشياء أن تتحرك، فهم لا يطيلون التمعن في مشهد تلفازي يظهر فيه أسد واقف، إنهم في هذه الحالة يقولون: اقفز.. تحرك.. ازأر..

ومن خلال المزج بين الرسوم والحركة ظهر نوع جديد من أفلام الأطفال، وهي الرسوم المتحركة، وتنتج عن طريق عدد من الرسوم المتتالية.. وهي لم تعد مجرد أشكال للتسلية، بل تعدى ذلك إلى تحقيق أهداف ثقافية أكبر.

والذي يميز الرسوم المتحركة عن الأشكال السينمائية الأخرى هو أن

التجسيد الفني عبر هذه الأفلام يعتمد على إدخال الحياة في الصور والرسوم الجامدة، وتشكيل عالم خيالي مثير، إضافة إلى أن ما توفره من جدة تجعل الأطفال يخرجون عن رتابة المواقف الاعتيادية، خصوصا وأنها تلائم رغبات الأطفال، وتناسب طبيعة عملياتهم العقلية والانفعالية، إضافة إلى أنها قريبة من حيث بناؤها الفني والنفسي، واعتمادها على الخيال والإثارة، تنقل الطفل من حالته الاعتيادية إلى حالة تتصف بالغرابة التي تشابه الحالة التي يخلقها اللعب إلى حد كبير.

وبفضل الطواعية الكبيرة في هذه الأفلام أمكن تناول مختلف الموضوعات فيها، كالمغامرات، وأسرار الطبيعة، والخيال العلمي والتاريخي، وعالم الحيوان، وغيرها، وهي كلها تفتح أمام الطفل آفاقا واسعة.

ويمكن الاستعانة بعناصر التجسيد الفني هذه، عبر الاتصال المواجهي... كما يمكن الاستعانة بها في الاتصال بجمهور الأطفال، عبر الوسائل، أكثر بكثير لما تتوفر للوسائل الاتصالية من قدرات تجعلها خير أوعية تجسيد فني فاعلة.

الفصل العاشر

قدرات وسائل الاتصال في تجسيد ثقافة الأطفال

- التجسيد الفني عبر التلفاز
- التجسيد الفني عبر الإذاعة
- التجسيد الفني عبر الصحافة
- آثار وسائل الاتصال في الأطفال
- برامج العنف والأطفال
- البحوث التجريبية عن آثار رسائل الاتصال في الأطفال
- النظرات المتفائلة والنظريات الواقعية

١٥ قدرات وسائل الاتصال في تجسيد ثقافة الأطفال

رغم أن الإنسان مارس عمليات التجسيد في إفصاحه عن نفسه وفي تعبيره عن الحالات والمواقف منذ القدم مستعينا بالكلمات والأصوات والإرشادات والألوان والحركات إلا أن ظهور وسائل الاتصال الجماهيري المتمثلة في الصحافة والإذاعة والتلفاز والسينما أتاحت إنتاج الكلمات والصور والرسوم والأصوات وغيرها من العناصر بالجملة، وإرسالها إلى جمهور واسع في وقت واحد أو في أوقات متقاربة.

والأطفال يستقبلون هذه الوسائل الاتصالية وهم يعرفون أنهم لا يواجهون الحياة نفسها، بل يواجهون ما يمثلها في قوالب فنية. ولو كانت هذه الوسائل تنقل وقائع وحالات بنفس مواصفاتها لكان الأطفال أكثر إحساسا من غيرهم بالملل.. لكن الأطفال والراشدين معا يرتضون أن تضاف عناصر جديدة في عملية الاتصال لتجعل من هذه عملية ممتعة ولذيذة.

ووسائل الاتصال لم تعد أدوات نقل الأفكار والمعاني، بل أصبحت أدوات تجسيد لها من خلال

التأليف بين اللغة اللفظية واللغة غير اللفظية.

ونعرض إمكانات وظروف كل وسيلة من هذه الوسائل:

صحافة الأطفال:

صحافة الأطفال هي التي تتوجه إلى الأطفال ويحررها الكبار، أما الصحافة المدرسية فهي التي تتولى إصدارها المدارس، وتعنى بوجه خاص بالحياة المدرسية، وتلتزم في الغالب بمادة صحفية محددة تستهدف إثراء حياة المدرسة، وتوجيه التلاميذ وتعليمهم والترويح عنهم. ويشارك المعلمون والتلاميذ-عادة-في تحريرها. وهناك صحف مدرسية تتولى إصدارها جهات تعليمية أو معلمون أو مربون، وتوزع على تلاميذ المدارس.

وصحافة الأطفال أكثر سعة من الصحافة المدرسية فيما تتناوله من مضامين ثقافية، كما أن جمهورها يتخطى أسوار المدرسة ليشمل جميع الأطفال الذين يقبلون على قراءتها.

ولصحافة الأطفال خصائص وإمكانات لتصوير المعاني وتجسيدها من خلال الكلمة المطبوعة والصورة والرسم واللون. وهي في طبيعتها كفن تصويري قريبة من الأطفال لكون الطفل يفكر تفكيرا صوريا قبل كل شيء.

ولصحافة الأطفال خصائص تجعلها ذات تأثير فيهم حيث تيسر لهم التحكم في الوقت، إذ يتاح لهم قراءتها في أي وقت أو أي ظرف يشاءون، ويتهيأ لهم أن ينتقوا ويختاروا منها ما يريدون التمعن فيه، أو ما يريدون المرور عليه مرور الكرام.

ولصحافة الأطفال ظروفها الخاصة، وهذه الظروف تفرض-بين ما تفرض-أسلوبا خاصا بها يشعر الطفل بخفته، وسهولته، وجماله، وتوحي له الكلمة المطبوعة بالفكرة المؤثرة، وتهذب الصورة ذوقه، وتتيح لخياله أن ينطلق، وتغرى الألوان بصره، وتقدم له الفكرة دون أن تتعبه أو ترهقه، وهي تستعين بمختلف الفنون الأدبية والتشكيلية لتبدو أمام الطفل مشوقة مغرية سهلة.

ولصحافة الأطفال دورها البالغ في تنمية الطفولة عقليا وعاطفيا، واجتماعيا، لأنها أداة توجيه، وإعلام، وإمتاع، وتنمية للذوق الفني، وتكوين عادات، ونقل قيم ومعلومات وأفكار، وإجابة عن كثير من أسئلة الأطفال،

وإشباع لخيالاتهم، وتنمية ميولهم القرائية، وهي بهذا تؤلف واحدة من أبرز أدوات تشكيل ثقافة الطفل، في وقت أصبحت فيه الثقافة أبرز الخصائص التي تميز هذا الفرد عن ذاك، وهذا الشعب عن ذاك.

وتقسم صحف الأطفال إلى أنواع تبعا لعدة معايير، فبالنسبة إلى مراحل نمو الأطفال هناك صحف خاصة بالأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة (3-6 سنوات)، وهذه الصحف تعتمد على الصور دون الكتابة، وصحف خاصة بالأطفال في مرحلة الطفولة المتوسطة وأخرى للأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة. ولكن هناك صحفا تصدر لأعمار أكثر تحديدا، كأن نجد صحفا للأطفال في السادسة أو السابعة أو الثامنة من أعمارهم، وهكذا.

ومن حيث المضمون نجد صحفا جامعة، وهي من أكثر صحف الأطفال شيوعا، وتعنى عادة بنشر القصص والمسلسلات المصورة والطرائف والمسابقات والمعلومات والأخبار والتحقيقات، والأعمدة القصيرة.

وهذه الصحف تعتمد على التنوع بقصد أن لا يتسرب الملل إلى نفوس الأطفال، لذا تحاول أن تنقلهم إلى هنا وهناك في أوقات قصيرة كي يظل تشوقهم في تجدد مستمر، والتنوع لا يعني الاختيار الاعتباطي لأشتات متفرقة، بل يمثل لوحة متكاملة تمتزج فيها الأنواع الأدبية والفنية بصورة متناغمة يجعلها في مجملها قطعة فنية تثير ذوق الطفل وخياله.

ويتجاوز التنوع في بعض الأطفال عن المضمون إلى الشكل والأسلوب واللغة والإخراج، ويصل في بعض الأحيان إلى الألوان والرسوم والحروف.

ونجد بين أنواع صحف الأطفال من حيث المضمون المسلسلات المصورة أو الهزليات وهذه الصحف تعتمد على النكتة السريعة التي كثيرا ما تكون مقلبا أو خدعة أو محاولة يائسة، وقد تكون مغامرة أو جريمة. وقوامها في العادة الرسوم المتتابعة التي تمثل كل واحدة منها مشهدا كاملا يرافقه في الغالب-كلام مطبوع.

ورغم أن صحف الهزليات المصورة هي من الصحف الشائعة كثيرا في أمريكا وأوروبا وبعض البلدان النامية، إلا أنها تواجه نقدا شديدا يصل إلى حد القول إنها تفسد خيال الأطفال. ومبعث هذا القول هو أن المشاهد المحدودة التي تكون في الغالب واضحة كل الوضوح يسهل على الطفل فهمها دون الرجوع إلى المادة المكتوبة إلى جوارها والتي لا تتبع أسلوبا أدبيا

فنيا، فيحد ذلك من خيال الطفل، إضافة إلى أن الهزليات قد تقود الطفل إلى الاعتياد على القراءات السريعة العابرة مكتفيا بالمشاهدة دون القراءات الجادة المطلوبة.

وتشير الكاتبة الأمريكية المعروفة بكتبها ومقالاتها الصحفية ومحاضراتها عن تربية الأطفال نانس لارك في كتابها دليل الآباء إلى قراءات الأبناء «إلى أن الأطفال يقرؤون صحف الهزليات المصورة لأنها تلبي رغباتهم في الحركة والمغامرة، ولأن حوادثها تمضي بسرعة، كما أنها سهلة القراءة، ويستطيع التعرف على مضمونها حتى إذا كان الطفل قادرا على القراءة كما أنها متاحة بسهولة لرخص أسعارها، وبعض الأطفال يجدون أنفسهم مسوقين بفعل تأثير عقلية الجماعة إلى متابعتها، إضافة إلى أن هناك أطفالا لا يجدون شيئا آخر يقرؤونه لأنهم لا يعرفون كيفية الحصول على مجلات أو كتب أفضل. وقد أخذت صحافة المسلسلات المصورة بالانتشار بشكل واسع بعد أن ظهرت أفلام الكرتون ولاقت إقبالا من الأطفال.. ولكن النجاح الذي تحقق لهذه الأفلام لم يتحقق لصحف المسلسلات المصورة، ويرجع ذلك إلى اختلاف طبيعة وقدرات الفلم السينمائي والتلفازي عن طبيعة وقدرات الصحيفة..

وقد أخذ كثير من صحف الأطفال في الوطن العربي في تخصيص صفحات للهزليات المصورة، منها ما هو مترجم ومنها ما هو مؤلف.

ومن بين أنواع الصحف الأخرى، حسب المضمون، الصحف الإخبارية التي تعنى عناية خاصة بعرض النشاطات المختلفة للأطفال في شتى الميادين إضافة إلى أخبار أخرى ترتبط بحياة الأطفال بشكل أو بآخر مثل: أخبار الرياضة والسياسة والعلوم والفنون وشؤون البيت والمدرسة.

وقد لوحظ أن كثيرا من صحف الأطفال الأخبارية في بريطانيا وفرنسا والولايات المتحدة الأمريكية لم يحقق النجاح فاضطر إلى التوقف بعد أن صارع من أجل البقاء سنوات عديدة، ولم ينتشله التجاؤه إلى إجراء المسابقات واعتماده على مراسلين من الأطفال والكبار.

ومع هذا فإن هناك صحف أطفال إخبارية في عديد من بلدان العالم تحظى بحب الأطفال، منها ما يصدر على شكل مجلات أسبوعية أنيقة، ومنها ما يصدر على شكل جرائد نصفية [1] هي تتناول إضافة إلى الأخبار

التعليقات والأعمدة والقصص والمسابقات واللقاءات مع الشخصيات الاجتماعية والفنية والأدبية التي يعرفها الأطفال أو التي ينبغي لهم أن يعرفوا عنها.

وإلى جانب ذلك هناك صحف رياضية للأطفال، ولكن إعداد هذه الصحف محدود، وتتردد دور النشر في إصدار مثل هذه الصحف استنادا إلى رأي يقول إن الأطفال لا يشعرون بحاجة إلى متابعة شؤون الرياضة، وأسس التمرينات الرياضية بقدر ما يشعرون بالحاجة إلى ممارسة الرياضة نفسها..

وتقدم هذه الصحف تمرينات وألعابا رياضية مصحوبة بالرسوم والصور، إضافة إلى أن هناك مجلات دينية كثيرة تتولى إصدارها الطوائف والمذاهب الدينية المختلفة، وتعمل هذه الصحف على غرس الوعي الديني في نفوس الأطفال منذ نعومة أظفارهم.

وهناك صحف ذات طابع ديني لكنها تعنى بجوانب أدبية أو فنية أو علمية، لذا يصعب في حالات عديدة اكتشاف هوية مثل هذه الصحف بسهولة.

وبعض الصحف الدينية لا تعبأ بالخسائر المادية التي تنفقها ما دامت تعمل بين جمهور الأطفال لوجه الله.

وفضلا عن ذلك هناك صحف خاصة بالبنات فقط. ويعزى إصدار مثل هذه الصحف إلى أن سرعة النمو الجسمي والعقلي والعاطفي للبنات تختلف عن البنين، كما أن ميول البنين تختلف عن ميول البنات، وعلى الأخص لمن هم في مرحلة الطفولة المتوسطة والمتأخرة. وهذه الصحف تلبي أولا البنات، لذا نجدها ذات جاذبية خاصة في قصصها ومقالاتها ورسوها. وهناك مجلات للعميان تعتمد على طريقة الكتابة البارزة، ومجلات أخرى للصم.

ويتضح التجسيد الفني في صحافة الأطفال في صياغة المضمون في شكل فني، وفي إخراج الصحيفة إخراجاً مشوقاً.

أما بشأن الاستعانة بعناصر التجسيد الفني الأخرى فإن ذلك يتضح في إخراج هذه الصحف استنادا إلى خصائل الفن التشكيلي من جهة وعلم نفس جمهور الأطفال وعلم وظائف الأعضاء، وبصورة خاصة ما يتعلق بحاسة البصر، لأن القراءة ليست مهارة تربوية فحسب، بل هي عملية

عضوية أيضا.

ويحرص مخرجو صحف الأطفال على تحويل المادة المكتوبة إلى مادة مطبوعة نابضة بالحياة والجاذبية عن طريق توزيع الوحدات على الصفحة البيضاء، والتحول بها إلى لوحة فنية ذات جمال، ومعنى، وشخصية تناسب قدرات الأطفال على استخدام أعينهم، وتيسر لهم القراءة، وتنمي قابلياتهم على التذوق الفني، وتساعدهم على تكوين صورة ذهنية إيجابية.

وتميز الوحدة الفنية التي ينشرها مخرجو صحافة الأطفال عناصر ذات أهمية منها: التوازن، سواء أكان متماثلا أم متباينا، والإيقاع الذي يسهل انتقال عيني الطفل بين الكلمات والسطور، والمساحات اللونية والصور والعناوين دون تعثر أو ملل، والتناسب والانسجام من خلال توافق الوحدات الطباعية وتناغم بعضها مع البعض ومع الألوان التي تظهر بها.

وتستعين صحف الأطفال بالرسوم التي تعد وحدة طباعية أساسية وهي لا تؤلف عنصرا إخراجيا فحسب، بل هي مادة صحفية حية لها قيمة جمالية وثقافية. وهناك رسوم تفوق المادة المكتوبة في تأثيرها، كما أن منها ما يفوق الأشياء التي تصورها في قدرتها على تصوير كثير من الأجواء والأفكار.

وتستخدم صحافة الأطفال الألوان كعنصر للتجسيد، حيث يراد به تحقيق التمييز بين المكونات وإبراز العناصر، وتسهيل إدراك العلاقات، وزيادة واقعية الخبرات وجذب الانتباه والتشويق، لذا لا يستعان باللون لمجرد النواحي الجمالية..

وتلون كثير من الرسوم بغير ألوانها الاعتيادية تبعاً للضوء أو تعبيراً عن حالات وظروف نفسية معينة.

وبوجه عام يعد اللون عنصرا مهما من عناصر التجسيد في صحافة الأطفال.. ويمكن القول إن كتب الأطفال هي الأخرى تستعين بنفس ما تستعين به صحافتهم من عناصر التجسيد إلى حد كبير.

برامج الأطفال الإذاعية:

كان الأطفال يخاطبون من خلال برامج المرأة أو برامج الأسرة أو من خلال البرامج التعليمية. وقبل أن تدخل الإذاعات برامج للأطفال بالشكل

الذي نعرفه اليوم كانت هناك إذاعات مدرسية منذ الثلاثينات في عدد غير قليل من دول العالم.

وقد أريد بهذه الإذاعات أن تكون مكملة لدور المدرسة.

ولكن الإذاعة انتبهت إلى أن قدراتها تتيح لها مخاطبة الطفل بصورة خاصة، لذا وجدنا برامج للأطفال في كثير من الإذاعات، ولا تزال هذه البرامج تسعى إلى لفت نظر الطفل إليها. ومع أنها لم تستطع أن تحقق ما تريد إلا أنها ارتضت بالقسط الذي يتحقق من خلال برامجها هذه، وارتضت بالعدد غير الكبير من الأطفال الذين يطيقون الاستماع إلى هذه البرامج.

وقد استمدت برامج الأطفال الأولى ما كان يميز البرامج التعليمية من سمات، فكانت تحشر فيها المعلومات، وتتناول موضوعات قريبة من المقررات المدرسية، ولكنها أخذت خلال السنوات الأخيرة تنطلق منطلقا جديدا، بحيث توفر للأطفال مضمونا ثقافيا ومتعة في الوقت نفسه. حيث وجه النقد إلى الطرق القديمة التي تكتفي بإلقاء الموضوعات بصورة بعيدة عن التجسيد الفني.

وتستعين الإذاعة بالصوت، أي أنها تعتمد على حاسة السمع، وقد قلل هذا من إمكانية استخدام عناصر التجسيد الأخرى، لذا تفنن مخرجو برامج الأطفال الإذاعية في بعث قوة الصوت في الكلمات والموسيقى التصويرية والمؤثرات الصوتية والحوار بحيث يتاح للطفل أن يتخيل وأن يتذكر وأن يفكر من خلال هذه الأصوات.

ويرى الكثيرون أن اعتماد الاتصال بالأطفال عبر الإذاعة على الصوت يؤلف أحد جوانب القوة في هذه الوسيلة الاتصالية حيث إن صياغة الأفكار من خلال الأصوات تتيح للأطفال أن يتخيلوا ويفكروا بصورة حرة دون التقيد بالرسوم أو الصور التي تحملها الصحافة أو التلفاز أو السينما، والتي قد تشكل قيودا على انطلاقة ذهن الطفل، إذ إنها ترسم الصورة جاهزة بينما يتيح الصوت للطفل أن يرسم بعقله الصور اعتمادا على المضمون المسموع.

ويتطلب الاستماع استعداد الطفل ممارسة عملياته العقلية أي أنه يتطلب شيئا من الجهد، كما أن الطفل نادرا ما يستطيع الانصراف إلى الاستماع دون أن يجد نفسه قد انشغل بنشاط مرئي. وعلى هذا، ومن أجل أن تحول

الإذاعة دون انشغال الطفل بعيدا عنها، تسعى لأن تستولي على مشاعره من خلال الأصوات الحية والكلمات المعبرة والمؤثرات الصوتية الدافقة والمضامين المثيرة. لذا فإن الصوت الإذاعي يتحمل أعباء ثقيلة من أجل أن يشد أذني الطفل إليه بسبب افتقاره إلى الأضواء والديكور والحركات.

وأفضل الصيغ الفنية لطريقة الاتصال الثقافي بالأطفال عبر الإذاعة هو الشكل القصصي سواء أكان مروياً أم ممثلاً، أم مسرحا، أم على شكل ديالوج قصير مثير، كما يمكن تقديم الأخبار والمعلومات والحوادث في شكل قصصي أيضاً.

وتراعى في برامج الأطفال طبيعة الأطفال في مراحل نموهم المختلفة، لذا يمكن أن نجد برامج للأطفال في كل مرحلة من هذه المراحل، كما تراعى السمات العامة التي تميز الطفولة كقصر مجال الانتباه، لذا تكون مسامع البرنامج موجزة، ويجد الطفل في كل فقرة ما يشد انتباهه وما يدعوه إلى متابعة الفقرة التالية.

وتقع على عاتق المخرج الإذاعي مهمة ثقيلة، إذ يراد منه نقل المادة المكتوبة إلى كلمات وأصوات أو بعث الحياة في النص المكتوب وتحويله إلى لوحة فنية تنبض بالقوة والإثارة والتشويق..

والبرنامج الإذاعي الجيد هو الذي ينقل الأطفال إلى أجوائه ليعيشوا فيها. وهذا لا يتحقق إلا بالعمل على إثارة تفكيرهم وتشويقهم ودغدغة خيالاتهم.

ولما كانت الإذاعة قد وصفت بأنها «أداة عرجاء»بعد ظهور التلفاز فإن مهمة المخرج لا تستهدف وضع عكازه متينة بديلة عن الساق المشلولة بل منحها ساقا جديدة معافاة، فهو يمكن أن يستعين بإمكانات الإذاعة لتقديم مضمون ثقافي في موكب مهيب، حيث يمكن لهذه الإمكانات إن استخدمت بكفاءة أن يصبح البرنامج الإذاعي أداة سحرية في تأثيرها في الأطفال. وقد بلغ الأمر بالمتحمسين للإذاعة إلى القول إنها يمكن أن تكون أشد تأثيراً من التلفاز في الأطفال.. وإن عزوف الأطفال عن المذياع وتدافعهم أمام التلفاز لا يعود إلى خلل في الإذاعة كأداة اتصال، بل يرجع إلى عدم استثمار قدراتها الكبيرة بالشكل الكفؤ في التوجه إلى الأطفال..

وإخراج البرنامج الإذاعي للأطفال أصعب بكثير من إخراج البرنامج

التلفازي، لأن على المخرج الإذاعي أن يعوض عن الحاسة الناقصة وهي البصر، وأن يخلق الصور في ذهن الطفل، ويمده بالعوامل التي تساعده على تخيلها ورسمها في الوقت الذي تتوفر-للمخرج التلفازي إمكانات أخرى أكبر.. ولكن المشكلة الكبيرة التي تسود على مدى واسع هي في النظر إلى أن الإخراج الإذاعي هو مجرد وضع فواصل صوتية، بين المسامع اللغوية.

برنامج الأطفال التلفازية:

للتلفاز قدرات كبيرة تجعله في مقدمة وسائل الاتصال بالأطفال ويمضي الأطفال فترات غير قصيرة في التطلع إلى شاشته، سواء أكانت تلك الشاشة تعرض مواد مخصصة لهم أم للراشدين.

وقدرة التلفاز على تجسيد المضمون الثقافي عالية جدا بفضل إمكاناته في الاستعانة بكل العناصر السمعية والبصرية إضافة إلى سهولة التعرض له، حتى بالنسبة إلى الأطفال الصغار الذين لم يصلوا إلى مستوى تعلم القراءة، إضافة إلى إمكانيته في عرض المشاهد الواقعية والخيالية، لذا فإن مشاهد التلفاز تؤلف بديلا عن الخبرة الواقعية من جهة كما تنبه خيال الطفل وتعاونه على تنمية قدرته التخيلية.

والتلفاز ليس إذاعة مصورة، ولا سينما بيتيه، بل هو وسيلة اتصال متميزة تتطلب برامجه وأفلامه اعتماد أسس خاصة، كما أن مشاهدته ليست فردية-في الغالب-حيث يتحلق أطفال الأسرة الواحدة قبالة الشاشة، وبذا يتشاركون فيما بينهم وبين ذويهم في المشاعر والانفعالات. إذ تسود في العادة أجواء الألفة التي تحيط بالجو الأسري، إضافة إلى أن الأطفال الذين يجلسون أمام الشاشة يكونون على استعداد للتقبل.

وفي الوقت الذي تتوفر للإذاعة ثلاثة عناصر هي الصوت البشري والموسيقي والمؤثرات الصوتية يمتلك التلفاز إضافة إلى ذلك عناصر أخرى منها: المؤثرات البصرية، والخدع السينمائية، وتوزيع الإضاءة، ومزج الصور وما إلى ذلك.

وبفضل الصورة أحظى التلفاز بثقة مشاهديه وتصديقهم إياه، لأن الصورة من الوسائل التي قلما يرقى إليها الشك، وهي حين ترتبط بالحركة والصوت فإن ذلك يكون مدعاة إلى الثقة، يضاف إلى ذلك أن بوسع التلفاز التركيز

على التفاصيل مما يزيد في قدرته على الإقناع.

ولا ترجع قدرة التلفاز إلى كثرة عناصر التجسيد فحسب، بل ترجع فضلا عن ذلك إلى ما يحدثه تكاملها من قوة حيث إن كل عنصر يزيد من تأثير الآخر، فالصورة تزيد من قدرة الصوت، والصوت يزيد من قدرة الصورة وهكذا.

واعتماد استقبال التلفاز على حاستي السمع والبصر يؤدي إلى دعم وتثبيت المضامين المرسلة من خلاله، حيث إن النسبة العليا من الثقافة يتلقاها الفرد عن طريق هاتين الحاستين. وييسر التلفاز للطفل، بسبب جمعه بين الكلمة المسموعة والصورة المرئية، استيعاب المضمون، إذ يبدو التلفاز وكأنه يحول المجردات إلى محسوسات.

وقد مهد ذلك كله لأن تظهر في الأطفال آثار كثيرة بفعل مشاهدتهم التلفاز.

ومنذ أن ظهرت هذه الوسيلة الاتصالية ظهرت معها آمال متفائلة إلى جانب مخاوف حول ما يمكن أن تحدثه في حياة الأطفال من آثار.

وقد أثبتت الأيام أن أحدا لم يكن مخطئا من أي من الفريقين، فقد ظهرت للتلفاز آثار إيجابية في الأطفال إلى جانب أخرى سلبية.. وبدأ الباحثون منذ وقت غير قصير يخضعون الأمر للدراسة، وهم يقولون: إن التلفاز نصب نفسه على منضدة في أكثر البيوت، وإزاء هذا لا بد من تبين كم يؤثر في الأطفال وفي أي اتجاه.. وكيف يمكن أن يكون تأثيره إيجابيا إلى حد كبير، ويصبح تأثيره السلبي بدرجة خفيفة.

وكانت آمال المتفائلين قد أشارت إلى أن قدرة التلفاز الكبيرة على التجسيد الفني تجعل منه وسيلة اتصالية بالغة التأثير في الأطفال وتجعل من عملية اكتسابهم الثقافة عملية جذابة ومشوقة، وبعض من هذا تحقق فعلا، إذ وجد الأطفال في الشاشة الصغيرة نافذة كبيرة يطلون من خلالها على الأمكنة قريبة كانت أو بعيدة، ويطلون على الأزمنة ماضية كانت أو حاضرة أو مقبلة، ويتمنعون في الأفكار والمعاني ويرونها على شكل قريب من «الهيئات» و «الأجساد» دون أن يتطلب منهم ذلك جهدا، بل على العكس فهم ينفعلون مع الأشخاص والمواقف.

وقد تمسك المتطرفون بالتفاؤل بنظرية الرصاصة السحرية أو نظرية

محقنة الإبرة التي كانت ترى أن لوسائل الاتصال الجماهيري تأثيرات فعالة ومباشرة حتى إنهم شبهوا انتقال الأفكار والمشاعر بانتقال المصل إلى الجسم عبر المحقنة أو دخول رصاصة البندقية فيه. أي أنهم كانوا يرون أن الاتصال يحدث تأثيرات مباشرة بشكل أوتوماتيكي (آلي).. ولكن البحوث الحديثة أثبتت خطل هذه النظرية، حيث إن الأفراد سواء أكانوا صغارا أم كبارا ليسوا سلبيين في تلقيهم وسائل الاتصال الجماهيري.

وبوجه عام فإن المتطرفين في التفاؤل لم يضعوا في حسابهم بعضا من الجوانب، فقد أغفلوا أن الأطفال ليسوا صفحات بيضاء يمكن أن نخط عليها-إلى حد ما-بسهولة، وغاب عنهم أن الأطفال ايجابيون في تفاعلهم الاتصالي-إلى حد ما-وأنهم يقبلون هذا ويرفضون ذاك لأسباب منها: ما هي خافية على الكبار حتى الآن، كما لم يلتفت أولئك المتفائلون إلى الفوارق الفردية الكثيرة بين الأطفال، ولم يضعوا في حسابهم-إلى جانب ذلك كله-أن الأطفال يختلفون في قدراتهم العقلية المعرفية، وبالتالي في قدراتهم عن الربح، بل نسوا أن أي ميدان يمكن أن يدخله المزايدون أو الدعاة أو الباحثون عن الربح الثمين بأي ثمن يمكن أن يحول دون تكون ثقافة للأطفال بالشكل الذي يضعه المربون. وقد دخل هؤلاء عالم الأطفال فعلا من خلال التلفاز اليوم، وأنشأوا شركات وأجهزة ليس من أغراضها تثقيف الأطفال بالثقافة المناسبة، بل من أجل تحقيق مآرب وأغراض أخرى، فبدأ الحديث بفعل ذلك كله عن «جناية التلفاز على ثقافة الأطفال» وانتهى الأمر إلى القول إن التلفاز دخل البيوت عنوة، وليس لنا إلا أن نقبله-أو نلعنه-وهو في كل الأحوال غير آبه بقبولنا وغير مكترث للعناتنا.. لذا تراه يواصل الإرسال وحين يتوقف يعدنا-دون خجل-أنه سيبدأ الإرسال في اليوم التالي، ثم يلقى علينا التحية وهو غير ملتفت إلينا، حين نعزف عن ردها!

ويعرض التلفاز اليوم للأطفال «كل شيء»في أفلام وبرامج في العلوم، والفنون والآداب، والجريمة، وحتى السياسة.. وقيل الكثير عما يسببه عرض كل هذه الجوانب للأطفال، وحتى الذين أكدوا على ما يثبته التلفاز في عقول ونفوس الأطفال من جوانب إيجابية حاولوا أن ينفوا عنه أنه يشيع السلبية في الأطفال ويؤثر في علاقاتهم الاجتماعية تأثيرا سالبا، ويصرفهم عن اللعب المفيد ومتابعة دروسهم. بل إن الذين أكدوا على حسنات التلفاز

الكثيرة مالوا أمام الآثار السالبة التي ظهرت في الأطفال-الذين كانت شاشات التلفاز تتألق أمامهم منذ صغرهم-إلى تفسير ظهور تلك الآثار إلى عوامل أخرى غير التلفاز كالقول إن أطفال هذا العصر يتعرضون لمؤثرات خارجية عديدة، حيث إن حركة التغير الاجتماعي المفاجئة والسريعة والعوامل السكانية ووقوع أحداث عنيفة كالحروب، وتفكك العلاقات الاجتماعية وارتباك الأوضاع الاقتصادية، وظهور أنماط عمل مختلفة.. كل هذا له وقع كبير في حياة الأطفال. وأن التلفاز إن لم يكن بريئا براءة الذئب من دم يوسف فإن تأثيره السلبي كان طفيفا، وإن حجم ونوع تأثيراته السلبية تتضاءل أمام تأثيراته الإيجابية الكبيرة.

وحتى الدراسات المقارنة التي كانت قد أخضعت مجموعات من الأطفال الذين يتعرضون للتلفاز منذ صغرهم ومجموعات أخرى لم تتعرض له في بيئات متقاربة لم تثن المتحمسين لحسنات التلفاز عن حماسهم، حيث برروا ذلك من خلال القول إن دراسات الأثر لا تزال من الدراسات الوليدة، وإن قياس التأثيرات أمر عسير لأن مناهج وطرق وأدوات القياس لا تمتلك الكفاءة اللازمة للحكم على صحة ما انتهت إليه تلك الدراسات من نتائج، وإننا حتى لو سلمنا بصحة عدد من تلك الدراسات فإنها تظل تفتقد شرطا جوهريا من شروط التفكير العلمي وهو «التعميم» حيث إن التعميم لا يمكن أن يطلق إلا في حالة التماثل، والتماثل في حد ذاته ليس له حضور إلا في حالات نادرة.

ويلاحظ من مجمل الدراسات عن تعرض الأطفال للتلفاز، أن الأطفال في الدول المختلفة يقضون فترات أمام التلفاز تزيد عن المساحة المخصصة ضمن فترات برامجهم الخاصة، وهذا يعني أنهم يتعرضون لبرامج وأفلام ليست معدة لهم، وفي هذا مخاطر على الأطفال.. وفي بعض آخر منافع لهم «ويلاحظ أيضا أن كثيرا من برامج أفلام الكبار أكثر جذبا للأطفال من البرامج والأفلام الموجهة إليهم، ويعود هذا في أغلبيته إلى جوانب نقص في برامج وأفلام الأطفال التلفازية. ويشار إلى أن الأطفال الذين يتعرضون لبرامج الراشدين التي تتناول مشكلات الحياة الأسرية خصوصا والاجتماعية عموما كثيرا ما ينتابهم القلق من المستقبل إذ إنهم يشعرون بأنهم مقبلون على مشاكل من هذا القبيل.

كما يلاحظ أن أغلب الأطفال يشاهدون برامج التسلية وبرامج العنف والجريمة والرسوم المتحركة وكوميديا المشاكل العائلية ودراما الحيوان، وأقلية قليلة منهم تعنى بالبرامج التعليمية التي تريد أجهزة التعليم أن تكون مساعدا للمدرسة، ولا نعرف لماذا لا تحاول المدرسة أن تجد لنفسها مساعدين اثنين بدل الاكتفاء بمساعد واحد والاتكاء على التلفاز ليكون لها بديلا عن مساعدها الثاني الفقيد.

وليس بالوسع إغفال ما تؤديه البرامج التعليمية في عملية إمداد الأطفال بالثقافة وفي معاونة الطالب والمدرسة والمعلم، إلا أن النقد كثيراً ما يوجه إلى الطريق التي تقدم بها هذه البرامج، حيث تلقى الدروس-في الغالب- إلقاء يشعر الأطفال وكأنهم في قاعة الدرس في الوقت الذي يمكن فيه مسرحة المضمون وإخراجه بشكل درامي يمكن للأطفال أن ينجذبوا إليه ويتوحدوا معه.

ومن الملاحظات التي انتهت إليها الدراسات أيضا أن أغلب ما يكتسبه الأطفال من التلفاز هو وقتي في تأثيره، إذ تبين أنه رغم الفوارق التي تظهر بين الأطفال الذين يتعرضون للتلفاز والأطفال الذين لا يتعرضون له في البيئات المتشابهة فإن مستوياتهم الدراسية بعد السنة الثالثة أو الرابعة تبدأ بالتقارب بما في ذلك ذخيرتهم اللغوية مما يؤكد آنية تأثير هذا الجهاز في تشكيل ثقافة الأطفال وآنيته في توفير المتعة.

وبشأن ما يعرضه التلفاز من مواقف عنف وإجرام في أفلامه الروائية والتسجيلية وفي رسومه المتحركة وأخباره لا يزال الجدل قائما حول ما يقود إليه ذلك من أضرار في الطفل الذي تربط فيه بعض البحوث بين التلفاز وبين ظهور هذه الأعراض حتى قال المتطرفون «إذا كان السجن بالنسبة إلى المراهقين هو الكلية التي يتعلمون فيها الجريمة فإن التلفاز هو المدرسة المتوسطة للانحراف». لكن الدراسات لم تنته إلى نتائج قاطعة الصحة، لذا تقول الآراء التوفيقية إن هناك مبالغة عند الحديث عن تأثير برامج العنف والإجرام على أساس أن كثيرا من الأطفال يتعرضون لها دون أن يحصل لهم مثل ذلك التأثير، فضلا عن أطفال وصفوا بأنهم عدوانيون وكان للتلفاز أثر واضح في التقليل من عدوانيتهم لأن برامج العنف والجريمة أوجدت لهم متنفسا يلبي دوافعهم ويشبع نزعاتهم العدوانية حيث تشكل

تلك البرامج بديلا عن قيامهم بالعدوان. وأشارت بحوث أخرى إلى أن تلك البرامج تثير مشاعر الرعب لدى الأطفال بحيث تجعلهم يرتدعون عن القيام بها.

وعلى هذا فإننا نجد دراسات تقول إن لأفلام وبرامج العنف دورا مباشرا في انحراف الأطفال، وأخرى تقول إن لها تأثيرا ثانويا، إذ هي تساعد على بلورة بعض الميول المنحرفة، وثالثة ترى أنها تحصن الأطفال من الانسياق نحو الانحراف.

والدراسات التي تؤكد العلاقة المباشرة بين هذه الأفلام والبرامج وبين الانحراف تقدم مجموعة من المعطيات منها: أن الأطفال يحاولون التشبه بالشخصيات التي تقوم بأعمال إجرامية أو عنفيه، أو أن عالم النعيم الخيالي الذي ترسمه الأفلام لحياة المجرمين الخاصة تدفع الأطفال إلى ممارسة الإجرام، والأساليب التي يتبعونها في تنفيذ العمليات الإجرامية تشكل مفاتيح للأطفال لأن يكتسبوا طرقا في التنفيذ لا يمكن أن تخطر في أذهانهم لو لم تتهيأ لهم الفرصة لمشاهدتها..

أما الدراسات التي ترى أن لهذه الأفلام والبرامج تأثيرا ثانويا، فإنها تذهب إلى أن ذلك التأثير لا يمكن أن يحصل إلا إذا كان الطفل على استعداد للانحراف، فالطفل الذي يحيا حياة بائسة، أو يحس بالبؤس مجرد إحساس، والذي لم يتهيأ له الاندماج مع الوسط الاجتماعي، وربما تكون تلك الأفلام والبرامج أدوات دفع لكي ينساق نحو الانحراف.

ومع هذا فهناك كثير من الدراسات التي ترى أن السلوك المنحرف، والجانح بالذات له أصول أكثر عمقا في أغوار شخصية الطفل، وتلعب عوامل اجتماعية ونفسية عديدة في تشكيله، وأن أفلام العنف والإجرام قد تكون واحدا من تلك العوامل.

وإذا ما تخطينا هذا الجانب في برامج وأفلام التلفاز وعدنا إلى الحديث عن دوره في تجسيد الثقافة للأطفال، فإننا لا بد من أن نعترف بأن له دورا كبيرا في إكساب الأطفال كثيرا من عناصر الثقافة، وخاصة القيم والعادات والميول والأفكار وطرق اللعب.

ومع أن التلفاز يوفر للأطفال إشباع خيالاتهم فإنه يمثل في الوقت نفسه وسيلة لنقل الخبرات الواقعية عن طريق تقديمها في صور واضحة

ومعبرة وموحية، وهذا ما دفع التربويين إلى تقديم البرامج التعليمية من خلال الشاشة الصغيرة، أو دفع بهم إلى الإكثار من المعلومات والحقائق، رغم أن هناك رأياً يؤكد أن الطفل الذي يمضي ساعات في المدرسة وساعات أخرى في أداء واجباته البيتية يظل في حاجة لأن يشاهد في التلفاز عند المساء ما هو ترفيهي.. . وهذه الدعوة لا تعني أن التلفاز قد تجاهل مهمته الثقافية، لأن المادة الترفيهية لا تخلو مما هو ثقافي، بل ربما تكون المادة الترفيهية أكثر في غناها التربوي والثقافي من مادة يقال إنها «مادة تربوية أو ثقافية خالصة».

ومع أن التلفاز يمتلك قدرات واسعة على التجسيد الفني إلا أن الطفل لا يستطيع مواكبة السرعة التي تقدم بها الصور وخصوصا في المواد التي تقدم إلى الكبار ويتعرض لها الأطفال ويقود هذا إلى عدم فهم الأطفال بعض المواد فهما صحيحا.

وقد اتسعت قدرات التلفاز إلى نقل الثقافة حتى إلى الأطفال الصم، لذا تقدم بعض محطات التلفاز برامج خاصة لهؤلاء الأطفال اعتمادا على حركات شفاه ووجوه المتحدثين (لغة الشفاه)[2] والحركات والإشارات الأخرى مع الاستعانة بالكلمات كي لا يجد المشاهدون غير الصم في ذلك ما يدعوهم إلى الملل عند مشاهدتهم هذه البرامج. ويتم التركيز في مثل هذه البرامج على إظهار الفم بشكل واضح وكبير...

الفصل الحادي عشر

اللغة وعاء ثقافي للاتصال بالأطفال

- اللغة والمعنى
- اللغة والاتصال
- اللغة اللفظية واللغة غير اللفظية
- نمو الطفل لغويا.
- لغة الأطفال ولغة الراشدين
- قاموس الطفل اللغوي.
- اللفظية كظاهرة مرضية

11

اللغة وعاء ثقافي للاتصال بالأطفال

يتصل الأفراد في الجماعة الاجتماعية من خلال رموز وضعتها الثقافة على مر الزمن وحددت لها الدلالات، ومن بين هذه الرموز: الألفاظ والإشارات والحركات. وأبرز هذه الرموز هي الكلمات، لذا توصف اللغة بأنها نظام موضوع من العلاقات بين رموز منطوقة في ثقافة معينة للتعبير عن معنى. وأغلب الرموز لا ترتبط بما ترمز إليه من معان أو أشياء أو مواقف، بل هي وليدة إجماع الجماعة على معاني لمجردات، فاللفظ لير الشيء أو الصفة أو الشعور، بل هو الرمز الدال عليه، لذا لا تتضح معاني الرموز للفرد إلا إذا توفرت له خبرات تتصل بالرمز من جهة وبما ترمز إليه من جهة أخرى. فلفظ «اللؤلؤ» هو مجرد لفظ خال من المعنى بالنسبة إلى شخص ليس له خبرة باللؤلؤ كشيء وليست له خبرة بما اصطلح المجتمع على معنى هذا اللفظ. لذا فإننا حين نستمع إلى لغة أجنبية مجهولة بالنسبة لنا فإن الكلمات تبدو لنا مجرد ألفاظ خالية من المعاني.

ومع أن الثقافة تحدد دلالات الكلمات اللفظية

إلا أن تلك الدلالات لا تظل ثابتة أبد الدهر، إذ تطرأ عليها تغيرات متعددة تبعا لما يحصل في المجتمع من عمليات تغير ثقافي حيث إن اللغة ليست إلا عنصرا من عناصر الثقافة، وهي تؤثر وتتأثر بمجمل العناصر الثقافية وبمجمل الظواهر الأخرى في المجتمع، لذا قيل عنها إنها مرنة ومتغيرة وتحتمل الإضافة والإقصاء في المفردات والتراكيب والدلالات. وهذا ما يمكن ملاحظته عند مقارنة معاني الكلمات في المعاجم القديمة بمعانيها الحاضرة في كل لغة من اللغات.

والإنسان هو الكائن الوحيد الذي يتصل بغيره عن طريق الألفاظ المتمثلة بلغة الكلام والتي يطلق عليها اللغة اللفظية.

ولكن الإنسان يتوسل، إلى جانب ذلك، بغير لغة الكلام في اتصاله وتعبيره عن نفسه، فهو يطلق أصواتا (غير كلامية)، ويشير بيديه وأصابعه ويحرك تقاطيع وجهه، ويلوي عنقه، ويضرب بأقدامه الأرض، ويرقص ويعزف، «ويمط بوزه»، ويصل الأمر بالبعض إلى تحريك الأذنين. والإنسان من خلال كل ذلك يمارس عمليات اتصالية مع نفسه أو مع الآخرين من خلال وعاء غير لغة الكلام يطلق عليه اسم اللغة غير اللفظية.

وهذا يعني أن الإنسان يستعين باللغة اللفظية واللغة غير اللفظية في اتصاله، واللغة غير اللفظية تساند اللغة اللفظية في التعبير وفي الاستقبال.

والطفل يبتدئ باكتساب اللغة من خلال اتصاله بالبيئة الثقافية بصورة عفوية تقوم على التقليد والمحاكاة، ثم يصير قادرا على إخراج الكلمات والجمل والتعابير بطريقة تلقائية، وتتطور لغة الطفل عبر مراحل أساسية.

ومن بين ما يعتمد عليه تطور لغة الطفل مستوى النمو الجسمي والعقلي والانفعالي والنفسي بما في ذلك نمو أجهزة جسمه ذات العلاقة بعملية النطق، أما استخدام اللغة فإنه يعتمد إلى حد كبير على تعلم الطفل لمفردات اللغة وطرق بنيانها في انساق لفظية.

ويبدأ الطفل الوليد لغته بإطلاق أصوات غير محددة، ففي الأسابيع الثلاثة الأولى تتضمن أصواته نغمات مختلفة لا تحمل تعبيرا معينا، ولكن الأصوات سرعان ما تتخذ نوعا من التمايز ينطوي على تعبير عن الألم أو السرور مثلا. ومع نمو الأجهزة الصوتية تبدأ ثرثرات الطفل في مناغاة متكررة تتدرج حتى تأخذ أصوات حروف هجائية كثيرة، بأصوات مشابهة

لبعض الكلمات دون أن يكون للطفل قصد في إطلاقها.

ويجمع الباحثون على أن الطفل خلال العام الأول من عمره يستعمل كل الأصوات التي تعد أرضية لتعلم أي لغة، وتضمحل بعض الأصوات بعد أن يكتسب الطفل اللغة السائدة في ثقافة مجتمعه إذا كانت تلك الأصوات غير مستخدمة في تلك اللغة.

ويستمتع الطفل عند استماعه إلى مناغاته فيعمل على تكرار ما يطلق من أصوات، كما يدفعه إلى ذلك التكرار أن الأم أو من يحيط بالطفل يكررون هم أنفسهم بعض أصوات المناغاة للطفل، والمناغاة نشاط متعلم، ولهذا فإن الأطفال الصم الذين لا يسمعون أصواتهم، ولا يسمعون أصوات من يحيط بهم لا يطلقون أصوات المناغاة.

وقبل انتهاء السنة الأولى من عمر الطفل يصير بمقدوره تقليد الآخرين في بعض أصواتهم وكلماتهم، ويكون التقليد أول الأمر عفويا، ومن ثم يكون مقصودا، وينطق الطفل الكلمة الأولى قبل نهاية السنة الأولى في أكثر الأحايين.

وتستمر مرحلة التقليد حتى يبلغ الطفل السنة السادسة أو السابعة، إذ تبدأ مرحلة الاستقرار اللغوي ويتمكن الطفل من لغته، ويتشكل لديه عدد كبير من العادات الكلامية، ولكن لغة الطفل في هذه المرحلة تظل ذات صفات متميزة عن لغة الراشدين، وحتى حين يشب الطفل فإن لغته لا تصبح مطابقة كل المطابقة للغة الراشدين لأن لكل جيل سمات تميز لغته بسبب ما يحصل من عمليات تغير في المجتمع.

وتلاقي الأصوات التي يطلقها الطفل الصغير تشجيعا وتدعيما اجتماعيا من خلال ما يبديه أفراد الأسرة-بوجه خاص-من سرور بها وترديد لها، أو من خلال الاستجابة لها وتلبية مطالب الطفل استنادا إليها، ويؤدي هذا التدعيم إلى خلق الدافعة لدى الطفل لتقليد وترديد ألفاظ أكثر، وبمرور الزمن يتعلم معاني الأصوات كما يتعلم الاستجابة للنبرات الصوتية التي يستقبلها.

وهذا يعني-بين ما يعنيه-أن الطفل يجد أن اللغة ترتبط بحياته وبحاجاته ارتباطا وثيقا مما يشكل حافزا له لاكتساب اللغة، فالطفل خلال السنوات الثلاث الأولى يكون قد امتلك ناصية قاموس لغوي ضخم من الكلمات،

وتعرف إلى كثير من التراكيب والأساليب والقواعد اللغوية دون أن يكون هناك سعي مخطط من جانبه لذلك، ولكن شعور الطفل بالحاجة إلى اللغة وارتباطها بمواقف حياته المختلفة ارتباطا تلقائيا غير مفتعل، دون شعور منه بأنها مفروضة عليه فرضا، إضافة إلى ما يلاقيه من تدعيم اجتماعي، كل ذلك يمهد له أن يتعلم اللغة دون بذل جهد كبير رغم الصعوبة الكبيرة في اللغة.

وتعلم الطفل للغته بهذه السرعة يعطي مؤشرا ذا أهمية وهو أن ربط مضمون وأسلوب الاتصال الثقافي بحياة الطفل وحاجاته يعد من أبرز الحوافز التي تدفع الأطفال إلى تقبل وامتصاص ذلك المضمون سواء أكان معنى من المعاني أم نمطا من أنماط السلوك.

ومن خلال هذا كله يمكن القول إن لغة الطفل تمر في فترات نمو سريعة وأخرى أقل نموا، ولكنها تظل تدريجية، وإن الطفل في السنوات الأولى لا يستثار باللغة وحدها الاستثارة الكافية ما لم تصاحبها ظروف أخرى كالإيماءات والحركات والإشارات بنبرات معينة، ويقل دور هذه العوامل عند استمرار نمو الطفل حيث يمكن أن يكبر استقلال الألفاظ المركبة عن تلك الظروف، ولكن الألفاظ وحدها تظل دائما غير كافية لنقل المعاني في أي مرحلة من مراحل نمو الإنسان.

ويعني هذا أن الكلمة الموجهة إلى الطفل ليست رمزية بشكل خالص في البداية، ولكنها تكتسب هذه الصفة بصورة تدريجية حين يتهيأ الطفل لفهم الكلمات عندما تكون في معزل عن ذلك الكل الذي كانت تطفو فيه. لذا ينظر إلى تلك الفترة من عمر الطفل على أنها مرحلة أولى من مراحل تطور اللغة تعقبها مرحلة أخرى تكتسب فيها الكلمة صفة عامة إلا أنها تظل غير مستقرة إزاء الطفل، ثم لا تلبث أن تأخذ بالاستقرار عند ارتباطها بشيء أو موضوع، أي أنها تكتسب في هذه الحالة معنى له بعده الموضوعي النسبي.

وثروة الطفل اللغوية تتمثل في أربعة جوانب رئيسة هي: مقدار سعة القاموس اللغوي، وطلاقة وسلامة النطق والتعبير، وفهم مدلولات اللغة المنطوقة أو المكتوبة، وتمكن الطفل من التعبير كتابة.

وينطوي قاموس الطفل اللغوي على الكلمات التي يعرف الطفل مدلولاتها الحقيقية عندما يسمعها أو يقرؤها أو يستخدمها، ويعرف الطفل-عادة-

مدلولات كلمات عديدة عندما يسمعها أو يقرؤها، ولكنه لا يستخدمها عندما يتحدث أو يكتب، لذا فإن قاموس الطفل يتمثل في جانبين، أولهما في الكلمات التي يعرف معانيها عند الاستماع أو القراءة ويتمثل الثاني في الكلمات التي يستخدمها.

وهناك كلمات كثيرة يمر عليها الأطفال في قراءاتهم ولها في أذهانهم معاني غير معانيها الحقيقية، كما يستخدمون بعض الكلمات في أحاديثهم وكتاباتهم ويريدون بها غير معانيها الأصلية.

ولكن قدرة الطفل اللغوية لا تقتصر على حجم كلمات قاموسه اللغوي لأن الكلمات ليست إلا جانبا من الوحدات اللغوية، وعليه فلا بد من أن يحسن الطفل تأليف الجمل والعبارات لتعبر عن الأفكار والمعاني والمشاعر والأشياء تعبيرا صحيحا، يضاف إلى ذلك تمكن الطفل من فهم ما يسمع أو يقرأ.

وكان ينظر إلى اللغة على أنها تأليف بين كلمات، وأن تعلم الطفل اللغة يتطلب تعلم الكلمات أولا، ولكن النظرة الأكثر شيوعا اليوم ترى أن اللغة ليست تأليفا بين كلمات بقدر ما هي جمل، لذا فإن الطفل يتعلم جملا، وهو بهذا يجد نفسه في تعلم اللغة أمام أنظمة متعددة ومتغيرة.

وكلام الأطفال المكتوب يختلف عن كلامهم الشفهي من حيث الأصل والتركيب وطبيعة الوظيفة، فإذا كان الكلام الشفهي وليد الاتصال المباشر فإن كلام الطفل المكتوب يختلف في صفات عديدة منها: الاختلاف في الصوت. فالكلام الشفهي يرتبط بالاتصال المباشر-غالبا-، ويعتمد على التصويت والإيماءات بينما تفتقد اللغة المكتوبة في كثير من الأحيان مع ما يتزامن معها من قرائن، يضاف إلى ذلك أن اللغة المكتوبة تختلف في تراكيبها النحوية، وفي الدافع إليها، وفي الوظائف أيضا، وبالتالي فإن الجو النفسي هو الآخر يختلف عن الجو النفسي المقارن للكلام الشفهي في الغالب.

ونلاحظ أن البحوث التي أجريت في الوطن العربي لقياس ثروة الطفل اللغوية قد ركزت على حساب تكرارات الكلمات التي يستخدمها الأطفال في أحاديثهم الاعتيادية، أو حساب تكرارات الكلمات التي تشيع في كتبهم المدرسية دون أن تتوجه إلى قياس قدرة الأطفال على تأليف الجمل والعبارات أو فهم ما يسمعون أو يقرؤون فهما صحيحا، كما لم تجر بحوث لحساب

الكلمات التي تشيع في برامج الأطفال الإذاعية والتلفازية أو صحف الأطفال وكتبهم.

وعليه فإن كل البحوث التي أجريت في هذا المجال-على قلتها-لم تنته إلى قياس ثروة الطفل اللغوية بصورة وافية.

والمؤسف أننا نجد كثيرا من كتب عالم النفس التي وضعها متخصصون عرب في هذا المجال ينقلون إلينا ما انتهت إليه البحوث الأجنبية عن قدرات الأطفال اللغوية، ويستشهدون بها عند الحديث عن أطفالنا رغم أن البيئة الثقافية لأطفالنا مختلفة عن البيئات التي أجريت فيها تلك الدراسات، كما أن طبيعة لغتنا مختلفة عن لغات تلك البيئات، وكون الطفل الأمريكي في ولاية بنسلفانيا-مثلا-يعرف في السنة الثانية من عمره كذلك كلمة إنكليزية لا يعني أن الطفل في البيئة العربية يعرف نفس الكم من كلمات لغته.

ومن جانب آخر لم تجر دراسات علمية عن لغة الأطفال العرب غير اللفظية، لذا فإن ما يقال عن طبيعة الرسوم المناسبة لأطفالنا في كتبهم وصحفهم وطبيعة وأنواع الألوان التي تجتذبهم، والمؤثرات الصوتية عبر المذياع والمؤثرات الصورية عبر التلفاز لا يمكن القطع بصحتها لأن مجمل تلك الأقاويل لم تكن نتائج للبحث العلمي، بل هي وليدة الملاحظات غير المقننة.

وتعتبر سعة الثروة اللغوية للطفل إحدى المهارات الاتصالية في حاله تعبيره وفي استقباله المضمون الاتصالي، وتظل اتصالات الأطفال قليلة الفاعلية طيلة الفترة التي تسبق اكتسابه اللغة.

والاتصال بالأطفال يستلزم استخدام لغة يفهمون دلالتها ويتذوقونها، لذا فإن عمليات الاتصال بالأطفال تستعين بلغة خاصة متميزة عن لغة الراشدين، فكاتب الأطفال لا يكتب للأطفال ما يتوافق مع مستوى نموهم العقلي والنفسي والاجتماعي فحسب، بل هو يخضع أسلوبه في الكتابة لمجموعة من الضوابط بحيث يصير ذلك الأسلوب متوافقا مع ثروة الطفل اللغوية.

ومقدار ثروة الطفل اللغوية تتيح له التفاعل اجتماعيا بشكل أوسع، أي الاتصال بفاعلية أكبر، لذا تهيئ فرصا أكبر في امتصاص الثقافة.

ومع أن اللغة عنصر من عناصر الثقافة إلا أنه يمكن النظر إليها على أنها الوجه اللفظي المعبر عنها. وقد ظلت الصلة بينهما دقيقة، وحين تتوفر للغة ظروف الثراء والحيوية والتوافق مع الحياة فإنها تدفع بالثقافة إلى الأمام كما أن الثقافة الراقية تقود باللغة إلى الانعطاف.

ويسجل للغة الفضل الأكبر في الحفاظ على الثقافة وفي نقلها بين الأفراد والجماعات والأجيال، ويعتمد تثقف الأطفال على اللغة لا كوعاء لنقل الثقافة فحسب، بل كأداة تجسيد فني للمضمون الثقافي.

أما بشأن العلاقة بين لغة الطفل وتفكيره، فهناك وجهات نظر عديدة. ولتوضيح هذه العلاقة يمكن القول-ببساطة-إن الطفل يعبر عن أفكاره ويستقبل أفكار الآخرين عن طريق اللغة أولا، لذا فإن اللغة لصيقة بالتفكير.

والوحدات اللغوية التي يستخدمها الأطفال لها معانيها، والمعنى في حد ذاته مظهر فكري.

والطفل الوليد حين يصدر أصواتا لفظية دون أن يكون لها معنى لا يمكن النظر إليها على أنها تعبر عن فكر، ولكن ما إن يبدأ بإصدار الكلمات ذات المعنى فإن هذا يعني أنه يجد تعبيره من خلالها. ومن جانب آخر فإن استجابة الطفل للرموز اللغوية تنطوي-عادة-على قيامه بعمليات عقلية معرفية كثيرا ما يكون التفكير واحدا منها. ومضمون الاتصال ليس شيئا ماديا صرفا، بل هو مادة فكرية مصاغة في كيان لغوي يستقبله الطفل، ويكون له صورة منتهيا بها إلى مادة فكرية جديدة. لذا يصح القول إن اللغة هي وعاء لتحديد وبلورة ونقل الأفكار حيث لا يتهيأ ذلك ما لم تتشكل صياغات لغوية، ويعايش الأطفال كثيرا من الأفكار والوقائع والأحداث في عالم لغوي معايشة غير مباشرة.

ولغة الأطفال تعجز-في أحيان كثيرة-عن التعبير عما يحملون من أفكار ومشاعر وعواطف، كما أن تفكيرهم يتعثر عند عجزهم عن الإتيان بالكلمة المناسبة. وقد قاد هذا الدارسين إلى العزوف عن القول إن الأفكار تخطر في ذهن المتكلم أولا، ثم يصوغ عنها الأفكار في كلمات، والتمسك بالرأي الجديد القائل إن هناك متغيرات تؤثر في الكلام منها: ما هو خارج الإنسان دون أن ينفوا أن الكلمة تنفذ من التفكير.

وبوجه عام ما دام الفكر نتاجا للحياة الثقافية من جهة ونتيجة للنمو

العقلي من جهة أخرى فإن اللغة تلعب دورا جوهريا في الفكر سواء أكانت وعاء لتوصيل الأفكار أم أداة تعبير عنها أم رداء لها.

وفي حالات عديدة يمكن أن تفقد الكلمات دلالاتها فتخلو اللغة من الأفكار. فقد يردد الأطفال الكلمات والتعابير والتعريفات والقواعد دون أن يكونوا على وعي حقيقي بها، ودون أن تتحول إلى أفعال سلوكية أي تتحول الرموز اللغوية إلى أصوات، ويقال في هذه الأحوال إن شيئا من النزعة اللفظية قد أصابهم.

وترجع هذه الظاهرة المرضية إلى عدة أسباب منها: لجوء وسائل الاتصال بالأطفال إلى أساليب التحفيظ اللفظي واعتمادها على النصائح والإرشادات المباشرة، واستخدام أساليب تقريرية بدل الأساليب الفنية. كما أن بعض الأطفال يميلون إلى تقليد الكبار تقليدا أعمى فيندفعون إلى ترديد أقوال الكبار دون وعي بها، إضافة إلى ذلك فإن تقديم مضامين ثقافية بصورة مباشرة ودون تجسيد فني أو تقديم مضامين تفوق مستويات نمو الأطفال مع إجبارهم على حفظها تلجئ الأطفال إلى ترديد ما يفرض عليهم ترديدا لفظيا أجوف.

ومن أخطار هذه الظاهرة أن الأفكار التي يرددها الأطفال لا يتهيأ لها أن تؤدي دورها في تكوين شخصياتهم وتحديد سلوكهم لأنهم رغم ترديدهم ألفاظا أو حفظهم قوالب جامدة إلا أنها لا تقودهم إلى التفكير الواعي إذ يكتفون بالإجابات اللفظية ويقتنعون بالإجابات الجاهزة، لذا يقال إن هذه الظاهرة تقود إلى التعلم الأعمى الذي لا ينطوي على فهم المضمون.

وتؤدي النزعة اللفظية بالأطفال إلى عدم التكيف مع الثقافة تكيفا صحيحا، وإلى عدم إدراك أدوارهم الاجتماعية وبالتالي عدم أدائها بشكل صحيح، لهذا يقال عن هذه النزعة إنها تقود إلى مشكلات عديدة حين تنتشر بين جيل من الأجيال.

ولا شك في أن شيئا من داء اللفظية يمكن ملاحظته في ثقافتنا العربية نحن الكبار إلى حد أن ذهب البعض متطرفا إلى القول إن ثقافتنا تشكو من الإسهال اللفظي.. فهناك الكثيرون منا يرددون ألفاظا رنانة مجرد ترديد: ويجدون في الإجابات اللفظية الجاهزة ردودا شافية عن كثير من المواقف والمشكلات التي يتطلب الأمر في واقع الحال أعمال العقل، وصار الحديث

لدى الكثيرين عن المسائل «الصعبة» أ مرا «سهلا»

ويمكن أن نجد فيما يقدم للأطفال من زاد ثقافي شيئا غير قليل مما يشجع الأطفال على الوقوع في هذا الداء سواء أكان ذلك في المدارس أم في النوادي أم في صحف الأطفال أم في برامجهم الإذاعية والتلفازية. وإذا استمر المعلمون واستمررنا-نحن الذين ندعي أننا كتاب أطفال-بإشباع الأطفال بالألفاظ الخالية من الفكر ودفعهم إلى تكرارها فإن التاريخ سيكتب أسماءنا بأحرف من نور بأننا أساتذة كبار في تخريب أذهان الأطفال.

إن أبرز المهام الملقاة على عاتق القائمين بالاتصال بالأطفال هي بلورة الفكر لدى الأطفال من خلال لغة معبرة، ومن خلال الاستعانة باللغة غير اللفظية إلى جانب اللغة اللفظية حيث إن الأولى تدعم الثانية بخبرات حية وتزيد في تجسيدها للأفكار والمعاني.

كما تقع على القائمين بالاتصال بالأطفال مسؤولية استخدام اللغة التي تناسب مستويات الأطفال في النمو، وأن لا تفرض على الأطفال قوالب أو صيغا لفظية ما دام بالإمكان استخدام أكثر من صيغة في التعبير، وأن يتركز الاهتمام على تنمية قدرات الأطفال على التفكير وتهيئتهم للتعبير من خلال اللغة تعبيرا صادقا.

وفي الختام نرى لزاماً علينا أن نؤكد على حاجتنا الشديدة إلى إجراء بحوث عن لغة الأطفال العرب في كل طور من أطوار نموهم، بحيث يتسنى لنا التعرف على مستويات هذه اللغة في كل طور لأن للأطفال في كل طور لغة ذات مستويين رئيسين، يتمثل أولهما في تعبير الأطفال عن أنفسهم من خلال لغتهم، ويتمثل ثانيهما في فهم الأطفال اللغة الموجهة إليهم، وهناك فروق عديدة بين المستويين. فالطفل قد يفهم بعض الكلمات والجمل والتعابير عند قراءته أو استماعه إليها، ولكنه عند التعبير يستخدم كلمات وجملا وتعابير مختلفة.

ولا يتهيأ لنا استخدام لغة منطوية على فكر في اتصالنا بالأطفال ما لم نتعرف بشكل علمي على مدى فهم الأطفال للغة التي نتوسل بها في نقل الأفكار والمعاني، لأن في استخدام لغة تعلو أو تنخفض عن ذلك المستوى يؤدي باتصالنا إلى عدم الفاعلية.

هذا مع العلم أننا ألمحنا إلى أن الدراسات عن لغة الأطفال في الوطن

العربي رغم ضآلتها من حيث الكم إلا أنها اقتصرت على حساب تكرار بعض الكلمات في أحاديث الأطفال، أو في قصصهم، أو في كتبهم المدرسية المقررة ونتائج هذه الدراسات ليس لها أهمية كبيرة لأنها مقصورة على الكلمات، والكلمات في حد ذاتها ليست إلا وحدات لغوية من وحدة أكبر، فالأطفال لا يتكلمون من خلال الكلمات فقط بل من خلال أبنية لغوية قوامها الجمل والتعابير وتحكمها تقاليد وقواعد. ومن جانب آخر فإن للكلمة الواحدة في الغالب-معاني متعددة وهي تتخذ لها دلالة خاصة من خلال وضعها في البناء اللغوي.

وورود بعض الكلمات في أحاديث الأطفال أو في قصصهم أو في كتبهم المدرسية لا يضمن ضمانا أكيدا أنها دخلت في مجملها ضمن قاموس الأطفال اللغوي لأن الأطفال يكررون بعض، الكلمات رغم أن معانيها مشوشة في أذهانهم، أو هم يفهمون لها معاني مغايرة لمدلولاتها الحقيقية.

وعلى هذا فإن الضرورة ملحة إلى دراسات وافية عن لغة أطفالنا على أن يكون مجال الدراسة بنيان لغتهم كله.

ولو حاولنا مقارنة لغتنا الحالية بلغة أجيال سبقتنا لوجدنا من الفوارق ما يثير الدهشة، وعلى هذا لو نهض النحوي ابن اجروم (1273- 1323) من قبره وانطلق من مدينته (فاس)، وجال في القاهرة والبصرة وصنعاء لأصابته الحيرة ولتساءل: أي لغة يتحدث أبناء يعرب ؟ ولطلب من رب العباد أن يمهله في الدنيا زمنا يستطيع به وضع كتاب غير كتابه الشهير«المقدمة الأجرومية في مبادئ علم العربية» يتناول فيه ما أصاب اللغة من تغير ولمجنون كتابه الجديد بـ«عجائب الإنسان في تغير اللسان عبر مرور الزمان».

الفصل الثاني عشر

نشأة أدب الأطفال

- التعريف بأدب الأطفال
- مقومات أدب الأطفال
- الثقافة وأدب الأطفال
- كلاسيكيات أدب الأطفال
- النشأة الحقيقية لأدب الأطفال
- تأثر الآباء الأوائل لأدب الأطفال بالأدب العربي

12 نشأة أدب الأطفال

الأدب هو تشكيل أو تصوير تخيلي للحياة والفكر والوجدان من خلال أبنية لغوية، وهو فرع من أفرع المعرفة الإنسانية العامة، ويعنى بالتعبير والتصوير فنيا ووجدانيا عن العادات والآراء والقيم والآمال والمشاعر وغيرها من عناصر الثقافة، أي أنه تجسيد فني تخيلي للثقافة. ويلتزم-عادة-بعدد من المقومات التي اصطلح عليها في كل عصر وفي كل بيئة ثقافية.

ويشمل هذا المفهوم الأدب عموما، بما في ذلك أدب الأطفال، لكن أدب الأطفال يتميز عن أدب الراشدين في مراعاته حاجات الطفل وقدراته وخضوعه لفلسفة الكبار في تثقيف أطفالهم.

وهذا يعني أن لأدب الأطفال من الناحية الفنية نفس مقومات الأدب العامة، أي أن مقومات أدب الأطفال وأدب الراشدين تكاد تكون واحدة. فالقول إن مقومات القصة في أدب الراشدين تتمثل في بناء قصصي ينطوي على فكرة وشخصيات وجو وحبكة ينطبق على أدب الأطفال أيضا. والقول إن الشعر يستلزم وزنا وقوافي في أدب الراشدين ينطبق هو الآخر على أدب الأطفال أيضا. والقول بأن المقال الأدبي هو صدر ومتن وخاتمة ونسيج

من اللمسات الذاتية والخيالية، ينطبق على الأدبين معا.

لكن اختيار الموضوع، وتكوين الشخصيات وخلق الأجواء، واستخدام الأسلوب، والتراكيب والألفاظ اللغوية في أدب الأطفال تخضع لضوابط مختلفة إلى حد ما، وتقرر هذه الضوابط حاجات الطفل وقدراته ومستوى نموه بصورة أساسية.

وعلى هذا فإن أدب الأطفال هو مجموعة الإنتاجيات الأدبية المقدمة للأطفال، التي تراعي خصائصهم وحاجاتهم ومستويات نموهم، أي أنه في معناه العام يشمل كل ما يقدم للأطفال في طفولتهم من مواد تجسد المعاني والأفكار والمشاعر.. لذا يمكن أن يتجاوز-في حدود هذا المعنى-ما يقدم إليهم مما يسمى بالقراءات الحرة. ويدخل ضمن هذه الحدود الأدب الذي تقدمه الروضة والمدرسة، وما يقدم إليهم شفاها في نطاق الأسرة والحضانة ما دامت مقومات الأدب بادية فيه.

وحين نصف الأدب بأنه تجسيد فني تخيلي للحياة والفكر والوجدان فإننا نريد بذلك أن مضمونه يرتدي ثيابا من سندس وإستبرق دون أن يظهر المضمون وكأنه ألبس تلك الثياب عنوة، إذ يأتلف المضمون مع ثوبه في قالب فني قشيب.

ويؤلف المضمون ما يحتويه النص الأدبي من آراء أو عواطف أو قيم أو مواقف، بينما يؤلف الشكل مظهرا حسيا. والشكل في الأدب يستعين بالألفاظ-في العادة-بينما يتخذ في الفنون الأخرى ألوانا أو خطوطا أو حركات أو مواد أو مزيجا من بعض هذا وذاك، أو كلا مركبا منها كلها.

ولأدب الأطفال دور ثقافي حيث إنه يقود إلى إكساب الأطفال القيم والاتجاهات واللغة وعناصر الثقافة الأخرى، إضافة إلى ما له من دور معرفي من خلال قدرته على تنمية عمليات الطفل المعرفية، المتمثلة بالتفكير والتخيل والتذكر. وبوجه عام، فإن أدب الأطفال-باعتباره تجسيدا لثقافة الأطفال-يسهم في انتقال جزء من الثقافة إلى الأطفال بصورة فنية، ويسهم في إقناع الأطفال بالآمال الجديدة... لذا فهو أداة في بناء ثقافة الأطفال.

وأدب الأطفال، رغم أنه يتميز بالبساطة والسهولة، إلا أنه لا يعتبر «تصغيرا» لأدب الراشدين، لأن لأدب الأطفال خصائصه المتميزة التي تسبغها طبيعة الأطفال أنفسهم. فالطفل-كما سبق أن أوضحنا-ليس مجرد «رجل

صغير» كما كان يشاع من قبل، إذ إن الأطفال يختلفون عن الراشدين لا في درجة النمو فحسب، بل في اتجاه ذلك النمو أيضا، حيث إن حاجات الأطفال وقدراتهم وخصائصهم الأخرى تختلف في اتجاهها عما يميز الراشدين.. فهناك صفات معينة تختص بها الطفولة وحدها، وهي تزول أو تنمحي عندما يشب أولئك الأطفال. لذا فإن الزاد الثقافي، أدبيا كان أو غير أدبي، هو زاد متميز ما دامت الطفولة مرحلة نمو متميزة.. وهذا الزاد لا يشكل، بالضرورة، تصغيرا أو تبسيطا لزاد الراشدين الثقافي.

وعلى هذا، فليس كل عمل أدبي مقدم للكبار يصبح بمجرد تبسيطه، أدبا للأطفال.. . إذ لا بد لأدب الأطفال من أن يتوافق مع قدرات الأطفال ومرحلة نموهم العقلي والنفسي والاجتماعي، ولا بد من أن يسكب مضمونه في أسلوب خاص.

وكتابة الأدب للأطفال من الفنون الصعبة، وتتأتى الصعوبة من جوانب عدة، من أبرزها ما يتميز به أدب الأطفال من بساطة.. ومعروف أن أبسط الفنون الأدبية على القارئ أصعبها على الكاتب. وكان توفيق الحكيم، يوم بدأ يسجل بعض الحكايات للأطفال عام1977، قد أشار إلى ذلك بقوله:

«إن البساطة أصعب من التعمق، وإنه لمن السهل أن أكتب وأتكلم كلاما عميقا، ولكن من الصعب أن أنتقي وأتخير الأسلوب السهل الذي يشعر السامع بأني جليس معه ولست معلما له، وهذه هي مشكلتي مع أدب الأطفال.»

والصعوبة الثانية، هي أن الأديب الذي يكتب للأطفال هو أسير عدد من الشروط، من بينها وجوب توافق الإنتاج الأدبي مع قدرات الأطفال وحاجاتهم. ويمكن تبين مدى هذه الصعوبة إذا ما تذكرنا أن الطفل لا يزال غامضا أمام الكبار. ولم تنته البحوث العلمية إلى تفسير كثير من جوانب سلوكه بعد. هذا في وقت يكون فيه الأديب، الذي يكتب للراشدين، حرا إلى حد بعيد، حيث إن هذا الأخير يكتب في الغالب دون أن يضع جمهورا معينا في حسابه، أو أنه يكتب لجمهور مفترض، أو يكتب دون أن يعرف من سيكون الجمهور الذي يستقبل ما يكتب.

وهناك مسألة عامة تواجه أدب الأطفال في كل مكان، وتشكل في الوقت نفسه إحدى مشكلات الكتابة للأطفال، وهي أن أدب الأطفال، كنوع

فني، لا يزال جديدا، لذا لم يكتسب تقاليد عامة بعد.. وقد هيأ هذا التفكير لكثير من الاجتهادات والأحكام المتعسفة أن تطرح في الساحة، وأن تلاقي بعض القبول، لا لسبب إلا لأنها تبدو معقولة، مع أن كون أي أمر معقولا لا يعني أنه صحيح علميا، إذ لا بد من أن يخضع للتحليل العلمي كي يتقرر فيما إذا كان صحيحا أو خاطئا.

البداية:

منذ أن ساد الشعور بأن الأدب ليس حكرا على الراشدين وحدهم راح المعنيون يقلبون صفحات كتب الأدب لينتقوا منها بعض الحكايات والقصص والقصائد التي يمكن أن يقبل عليها الأطفال ويفهموها ويتذوقوها. بل إن الأطفال أنفسهم أقبلوا على كثير من الإنتاجيات الأدبية التي لم تكن لهم في الأساس.

وأكثر الإنتاجيات، التي تعد اليوم من كلاسيكيات أدب الأطفال، كان كتابها قد أبدعوها كإنتاج أدبي للراشدين دون أن يخطر الأطفال في أذهانهم، ولكن الأطفال وجدوا فيها ما يشبع خيالاتهم وما يلبي بعض حاجاتهم الاتصالية.

ولم يكن للأطفال أدب خاص بهم بالمعنى الصحيح قبل القرن العشرين، ولكن إرهاصات واضحة كانت قد سبقت ذلك، ومهدت لأدب الأطفال أن يكون ظاهرة فنية كبيرة. وقد درج مؤرخو أدب الأطفال على عدم استبعاد أسماء المبدعين الأوائل من قائمة أدباء الأطفال، رغم أنهم لم يكونوا كتاب أطفال بالأساس بقدر ما كانوا معدي أو جامعي حكايات لاقت هوى في نفوس الأطفال، أو اعتمدها كتاب الأطفال فيما بعد لإنشاء قصص أطفال بعد إجراء تحويرات فيها. وبلغ الأنصاف ببعض المؤرخين أن وضعوا بين المؤسسين الأوائل لأدب الأطفال أولئك الذين تأثرت كتاباتهم بحكايات شعبية كانت تروى للأطفال وأخرى للراشدين، حيث يمكن الحكم بأن أدبا كان يروى للأطفال منذ أقدم الأزمنة، وكان الأطفال يقرؤون بآذانهم.. وحين ظهرت الكتابة وجدوا لهم ما هو مكتوب يراد به تعليمهم كيف يفكون الحرف، وحين ظهرت الطباعة ظهرت لهم بعض الكتب ذات الأهداف الدينية والأخلاقية.

وبوجه عام، لم يكن الأطفال-قبل نشأة أدب الأطفال-بعيدين كل البعد عن الأدب، فقد كانوا يستمعون-أحيانا-إلى الحكايات والأمثال والروايات والحكم والرحلات التي كان يتناقلها الناس أو يروونها في المجالس بقصد التسلية والتوجيه ومن الأدب ما هو من التراث الديني، ومنه ما هو من التراث الشعبي الذي يحمل القيم والأفكار.. ومن بين التراث الديني ما هو أدب حكمة أو أدب تهذيب.

ومن بين الآثار الأدبية الشعبية، ذات التأثير الكبير في حياة الناس، والتي حاول بعض الكتاب صياغة بعض الحكايات على غرارها، حكايات البانجاتنترا، أو خزائن الحكمة الخمس، أو الأسفار الخمسة.. وهي حكايات هندية قديمة ترجمت إلى عديد من لغات العالم، وكانت تلك الحكايات تستهدف غايات عملية، وكانت حكاياتها منثورة.. أما أمثالها وحكمها فقد كانت منظومة «وقد وضعت بين 500-100 ق. م باللغة السنسكريتية ونقلت لأول مرة إلى اللغة البهلوية».

وقد وضع حكايات البانجاتنترا برهمي معروف بالحكمة تلبية لطلب ملك كان له ثلاثة أولاد، وأراد أن يعلمهم فن السياسة، فعهد بالأمر إلى ذلك البرهمي الذي وضع حكايات حيوان ليفصح عن أفكاره في شكل فني واضح.

وإلى جانب حكايات البانجاتنترا انتشرت حكايات كليلة ودمنة التي ترجمها عبد الله بن المقفع من البهلوية إلى العربية، وترجمت من العربية إلى لغات أخرى عديدة.. ومنها تعرف الأوروبيون إلى نوع أدبي جديد في بث الحكمة والتهذيب.

وتعد المجموعة الخرافية المنسوبة إلى ايسوب من أقدم المأثورات الأدبية التي لاقت الشيوع في أوروبا، وكانت من أوائل الكتب التي لا يستطيع أحد إلا أن يحكم بأن الأطفال قد وجدوا فيها متعة كبيرة، رغم أنها طبعت للراشدين بين عامي 1475- 1480 م، وبسبب إقبال الأطفال على قراءتها عدت أول كتاب يطبع للأطفال.

وتشير بعض المصادر إلى أن ايسوب حكيم يوناني، ولد عام 620 ق. م، وعاش فترة من حياته عبدا رقيقا بين عدة مالكين في مدينة ساموس، واستطاع نيل حريته بفضل ذكائه وحكمته، بل استطاع بهما التحرر من

رواسب العبودية ونيل الشهرة والمجد، وتنقل بين أعمال رفيعة منها: انتدابه في سفارات سياسية عديدة.. ووضع حكاياته لتهدئة الخواطر وإخماد الفتن في بعض المدن اليونانية، وقد حمله الملك كمية كبيرة من الذهب ليوزعها على أبناء مدينة «دلفي»، ولكنه ما إن احتك بالناس حتى هالة ما كانوا عليه من جشع.. وحين عزم على عدم توزيع الذهب عليهم تآمروا عليه واتهموه بشتى التهم؛ وأباحوا قتله، فقتلوه.

ولكن هناك من ينفي وجود شخص باسم ايسوب، وهناك من يعترف بوجوده ولكنه يجزم بأن ما بين أيدينا من خرافات ليست هي خرافات ايسوب نفسها، وأن الكثير الكثير منسوب إليه، حيث منها ما يرجع إلى آخرين عاشوا قبل عصره، ومنها ما نسب إليه بعد سنين طويلة من قتله.

وعلى أي حال، فقد اهتم كثيرون بخرافات ايسوب، كسقراط، والفيلسوف ديمتريوس فاكيروس، وفيدروس وغيرهم.

وقد جمعت خرافات ايسوب بعد بضعة قرون من مصرعه من قبل الراهب مكسيموس بلانودس، ولكن بعض المصادر تشير إلى أن بلانودس اعتمد على نسخة مشوهة لخرافات ايسوب.. وتشير مصادر أخرى إلى أنه لم ير قط نسخة من أي من الخرافات المنسوبة إلى ايسوب، بل قام هو بجمع حكايات شائعة، واخترع حكايات أخرى ونسبها جميعا إلى ايسوب، وان خرافات بلانودس كانت المصدر الأول الذي أخذت عنه النسخ المطبوعة لايسوب.

وعلى أي حال، فإن هذه الخرافات كانت معينا لكتاب الأطفال الأوائل، حيث صيغ الكثير منها في أشكال قصصية، ومنها ما أدخل ضمن مقررات المدرسة، حتى ذهب البعض إلى تأكيد أهميتها بالقول. إنه ليس هناك مثقف في العالم اليوم لم يتأثر في طفولته بخرافات ايسوب.

وكتب القاص الإيطالي جيوفاني بوكاشيو (1313- 1375) مجموعة قصصية بعنوان دي كاميرون، أي الأيام العشرة، وتبدو أنها على غرار ألف ليلة وليلة من بعض الوجوه.. وقد تولى البطولة فيها عشر شخصيات رئيسة، بينهم سبع سيدات وثلاثة رجال، كانوا قد هربوا من فلورنسا خوفا من مرض الطاعون، وأقاموا عند سفح جبل بعيد، وراحوا يتبادلون رواية القصص كي يبعدوا عن أنفسهم شبح المرض، حيث كانت تروى في كل يوم عشر قصص

تتشابه في موضوعاتها، واستمر الأمر عشرة أيام. وقد ورد في تلك القصص ذكر كنوز الملك سليمان، وبطولة صلاح الدين الأيوبي، إضافة إلى شخصيات خيالية.

ويشار إلى أن قصص الديكاميرون كانت معروفة قبل بوكاشيو، وعليه فهي ليست من وضعه لأنها نتاج عقول كثيرة، لكن بوكاشيو قد رفعها من صيغتها البدائية وأجاد تشكيلها وبعث الحياة فيها.

ومعظم حكايات الديكاميرون قصيرة، وهي تشير إلى الأحداث بكلمات موجزة وتصل إلى النهاية بصورة مفاجئة.

وكان بوكاشيو قد وضع الديكاميرون مرضاة لحبيبته فيامتيا، ولتسلية ملك وملكة نابولي، إلا أن الشعب الإيطالي وجد فيها تسلية، وأصبحت موضع اهتمام الكبار.

وكتب الرسام والنحات والمعماري والموسيقي والمهندس الإيطالي ليوناردو دافنشي حكايات قصيرة ذات معان عميقة جاء بعضها على ألسنة الحيوان والنبات والجماد، ويبدو أن أكثر حكايات دافنشي قد فقدت.

وكان كثير من الحكايات التي وضعها دافنشي من إبداعه، ولكنه أضفى على بعض الحكايات القديمة لمسات جديدة، وظل الناس في عصره يتساءلون عن المصدر الذي كان دافنشي يستقي منه حكاياته، وحين عجزوا عن الوصول إلى ذلك لم يجدوا إلا أن يعترفوا بأن دافنشي لم يكن فنانا وعالما فحسب، بل كان قاصا مبدعا.

ويبدو أن حكايات دافنشي قد شاعت في عصره بين الراشدين، لذا لم يدخله أي من مؤرخي أدب الأطفال ضمن قائمة أدباء الأطفال.. ويظهر أن قليلا من كتاب الأطفال قد قلدوا دافنشي بعد أن ظهر أدب الأطفال، ولكننا نجد بين كتاب الأطفال اليوم من يمكن أن نجد في قصصهم بعض قسمات قصص دافنشي، لذا يصح أن يعد دافنشي من بين الآباء الأوائل لأدب الأطفال.

ووضع الكاتب جون بنيان [1] كتاب رحلة المسافر[2] الذي يعد من كتب التراث الديني المسيحي، إلا أن الكاتب استند في كثير من الأفكار الواردة فيه إلى ما انتهت إليه حركة التقصي العلمي التي بدأت إرهاصاتها في تلك الفترة في أوروبا. وقد كان بنيان كاهنا غير مجاز، وأمضى في السجن نحو

اثني عشر عاما وهو يمارس الوعظ الديني، وكان قبل ذلك قد اشتغل سمكريا، وجنديا.

ولم يضع بنيان كتابه للأطفال، ولكن صياغات قد أجريت له فجعلته من بين كتب الأطفال الأولى، خصوصا وأنه كان بالأساس قد وضع بأسلوب سهل، وكانت حركة الأبطال قد صورت فيه تصويرا دراميا، كما احتوى على مغامرات وأسفار قادت الأطفال إلى الاهتمام به، لذا يعد هذا الكتاب بداية لنمو أدب الأطفال المكتوب في إنكلترا.

ونظم الشاعر الفرنسي جان دي لافونتين[3] مجموعة من الحكايات الخرافية في اثني عشر كتابا، أهدى بعضها إلى ولي عهد لويس الرابع عشر-ملك فرنسا آنذاك-. وجاء في كلمة الإهداء الرقيقة «أنه يرغب في تسلية الأمير وأن يقدم له دروسا جادة يتلقاها بلذة».

وكان لافونتين قد أصدر أول الأمر ستة فصول من منظوماته، ألحق بها بعد عدة سنوات خمسة فصول أخرى احتوت على 320 منظومة.. وقد أوضح، في مقدمة المجموعة الثانية، أن أسلوبه بات مختلفا عن أسلوب المجموعة الثانية، لأنه استقى معانيها من موارد أغنى وأكثر تقدما، وخصوصا كليلة ودمنة.

ويشير مؤرخو الأدب إلى تأثر لافونتين بخرافات ايسوب، وأنه استقى مضمون أعماله من الريف والطبيعة الحية، ومن الحيوانات التي كثيرا ما استحوذت على البطولة في قصائده، والتي فضلها على غيرها من الأبطال، على أساس أن تقاليد الغابة هي تقاليد الحياة البشرية نفسها.

واكتسب لافونتين جمهورا واسعا من الأطفال الذين كان يرى أنهم «الجمهور العريض أو المستقبل الذي ينبغي لكل كاتب عاقل أن يعمل على كسبه».

وقد طبعت حكاياته المنظومة في حياته أكثر من ثلاثين طبعة، وترجمت إلى لغات عديدة.. ولا تزال تطبع مرة تلو مرة.

وكان جان جاك روسو قد انتقد منظومات لافونتين انتقادا لاذعا، وأكد على أن البعض منها يدعو إلى ما يناقش الخصال الحميدة، واستشهد بعدة منظومات منها: منظومة الثعلب الذي احتال على الغراب بأن راح يمتدح صوته مدحا شديدا ليغني، وحين بدأ الغناء سقطت قطعة الجبن من فمه

فالتهمها الغراب.. وأشار روسو إلى أن تلك القصة تدعو إلى الأخذ بالخدعة والرياء.

ويمكن أن يجد المتمعن في منظومات لافونتين أن بعضا من تلك المنظومات تحمل ترجيحا للشر والأثرة والمكر.

واصدر دانيال ديفو[4] قصة روبنسون كروزو[5] عام 1719، التي تعد بداية الفن القصصي في إنكلترا، والتي تحمل الدعوة إلى الصبر وتحمل الصعاب، والرغبة في ارتياد المجهول.

وتبدو بداية القصة وكأنها تتناول وقائع حقيقية، ثم سرعان ما تنطلق في عالم الخيال.. وتدور حول رجل يعيش في جزيرة مهجورة وتنقطع صلته بالناس، إلا أنه يستطيع قهر الصعاب.

وقصة روبنسون كروزو، بصيغتها الأصلية، تقع خارج أدب الأطفال، إلا أنها صيغت من جديد للأطفال، فأصبحت واحدة من روائعه، وقد أحبها الأطفال لما فيها من المفاجآت والأسفار والمخاطرات.

ويشير بعض مؤرخي الأدب إلى أن ديفو تأثر بألف ليلة وليلة، وتأثر بحي بن يقظان-لابن طفيل.. بينما يشير آخرون إلى أن القصة اعتمدت على قصة واقعية لرجل حقيقي من اسكتلندة وجد نفسه مدفوعا إلى القيام بمغامرة، فأصبح بحارا في سفينة من سفن القراصنة، وحصل بينه وبين قائد السفينة خلاف حاد فلم يجد القائد إلا أن يلقى به في إحدى الجزر.. ولكن ذلك البحار استطاع الصمود هناك أربعة أعوام وأربعة أشهر، إلى أن مرت سفينة قرصان بريطاني واصطحبه معه إلى بلاده.. وعند عودته لم يطب له أن يعيش الحياة التي كان يحياها قبل مغامرته، فابتنى لنفسه كوخا على الشاطئ مماثلا لذاك الذي ابتناه في الجزيرة النائية. وقد اطلع ديفو على حياة ذلك المغامر من خلال المذكرات التي نشرها قائد السفينة الذي أنقذه، فكتب قصته روبنسون كروزو.

وسواء أكانت هذه القصة من نسج خيال ديفو، أم هي تصوير فني لواقعة حقيقية، فإن ذلك لا ينفي تأثره بحي بن يقظان، أو ألف ليلة وليلة، أو كليهما. علما بأن قصة ابن طفيل كانت قد طبعت عام 1686 بالإنكليزية.

وكان ديفو قد وضع عشرات الكتب، ولكن ثلاثة كتب ظلت موضوع الاهتمام، وهي: روبنسون كروزو، ومول فلاندرس، وصحيفة عام الطاعون.

وقد اشتغل ديفو في الصحافة، واشتغل بالسياسة، ولم يكن أميناً في عمله الصحفي، كما أنه وجد نفسه قد تورط في السياسة، إذ لم يجن ما كان يبتغي، لذا اختفى فترة غير قصيرة عن الناس، ولكنه عاود الظهور بعد أن شارف الستين حين وضع روبنسون كروزو.. وقيل عنها في حينها: «إن السياسي والصحفي ومستشار الأمراء أصبح راوية قصص للطاهيات، يتحدث فيها عن مغامرات بحار تحطمت سفينته»، حيث لم يقدر الكثيرون في زمانه روعة ما وضعه ديفو.

ويشير مترجمو حياة ديفو إلى أنه، بعد تشتت شخصيته وانتحاله مختلف الأدوار، استطاع بعد وضع روبنسون كروزو أن يحدد حقيقته باعتباره قاصا.

وقد وضع ديفو قصصا أخرى لم تلاق ما لاقته روبنسون كروزو، منها: ملك القراصنة، ومغامرات دنكان كامبل، وذكريات فارس، وتاريخ الشيطان.

وأصدر الكاتب، الذي ولد في إنكلترا لأبوين إنكليزيين، والذي شب وعاش في ايرلندا، جوناثان سويفت [6] قصته الخيالية المسماة «رحلات جليفر» [7] عام 1726، وصف فيها حياة جليفر، الذي راح ينشد السعادة فيها وراء البحار، فهبط في بلاد الأقزام، فلم يحل له العي.. وهبط في بلاد العمالقة، فلم يطب له المقام، وحل في مجتمع ثالث، أنصافهم العليا من البشر، وأنصافهم السفلي من الحيوانات، فلم يجد السعادة في ذلك المجتمع.. وبذا ظل ما ينشده مجرد حلم بعيد المنال.

وكان جو القصة مشحونا بالتشاؤم والتهكم والسخرية من الإنسان.. وكان سويفت يشير إلى أن غايته من كتابة قصته هذه هي أن يوبخ الناس لا أن يسليهم، ولكن الناس وجدوا فيها تسلية ومتعة، إذ إنهم يستمتعون بذلك الهجوم المرير الذي شنه سويفت على أبناء الجنس البشري، لأن كل قارئ منهم كان يحسب نفسه غير مقصود بهذا الهجوم، بل شخصا آخر.

ولم يكتب سويفت هذه القصة للأطفال، بالأساس، ولكن ما انطوت عليه من رحلات ومغامرات وعجائب ومواقف مثيرة للخيال جعلتها قريبة إلى الأطفال، ولم تصبح في عداد أدب الأطفال إلا بعد أن صيغت بشكل جديد من قبل جون نيوبري. ومع هذا فإن من يؤرخ لأدب الأطفال لا يمكن إلا أن يضع هذا الكاتب بين الآباء المؤسسين لذا الأدب.

وأصدر الكاتب السويسري يوهان رادولف فايس «1780-1830»رواية.

- باسم «أسرة روبنسون السويسرية» عام 1813، عن بطل ألقت به الأمواج في جزيرة منعزلة، على غرار قصة روبنسون كروزو، وكانت قد وضعت للكبار، ولكن عددا من الكتاب أجروا عليها التبسيط، منهم اليزا جيتوود وارين.. وكانت هذه القصة بالأساس قد ظهرت في كتاب بعنوان «إرشادات للأطفال وأصدقائهم في المدينة والريف».. وقد اختصر العنوان-بعد ذلك- ليصبح «أسرة روبنسون السويسرية».

وقد أعاد فايس كتابة القصص الشعبية السويسرية، وألف النشيد الوطني السويسري، ونشر عددا من القصص الذي كان والده يقصها عليه.

واصدر الشاعر الإنكليزي وليم بليك [8] مجموعة شعرية هي «أغاني البراءة»، التي كان لها تأثيرها في حركة أدب الأطفال، إذ إن الفترة التي ظهرت فيها شهدت حركة نقد واسعة بسبب تباين التيارات في النظر إلى الطفولة، وخصوصا بعد صدور كتاب «أميل»لجان جاك روسو» الذي انتقد فيه كثيرا من الأساليب السائدة في تنشئة الأطفال، وقدم بدائل جديدة.

وكانت «أغاني البراءة» [9] قد صدرت عام 1789، وصدرت بعدها بخمس سنوات «أغاني التجربة» [10] وكان بليك ينحت بعض مقطوعاته الشعرية على النحاس.. وقد ظهرت في أشعاره الروحانية العميقة. ومع أنه لم يكن كاتب أطفال إلا أن بعض قصائده جذبت الأطفال بفضل ما فيها من خيالات.

ونشر الكاتب الروسي، ايفان كريلوف 1768- 1840 حكايات عديدة في تسع مجموعات. وأظهر في حكاياته شخصيات من الحيوانات، وكان يريد بها إبراز مظالم الحكم القيصري، في وقت كانت تسود فيه الرقابة الشديدة. وكان كثير من حكاياته ذا صلة بأحداث واقعية وأشخاص حقيقيين، مثل الهزائم والانتصارات أمام نابليون..

وتتميز حكايات كريلوف عن حكايات ايسوب، وحكايات كليلة ودمنة، وحكايات لافونتين بأن فنه صعب الترجمة، إذ إن البطل الحقيقي في حكايات كريلوف هو اللغة الروسية نفسها.. ومع هذا فقد كان كريلوف أول الكتاب الروس في إحراز شهرة عالمية، إذ ترجمت حكاياته إلى اللغات الأوروبية الرئيسة خلال حياته، وترجمت بعد ذلك الى عديد من لغات العالم، بما فيها اللغة العربية.

وكان كريلوف كاتبا مسرحيا ساخرا، وصحفيا بارزا.. إلا أنه واجه عنت

السلطة، فعطلت مجلاته الواحدة بعد الأخرى، وقد وجد أن وضع الحكايات هو السبيل الوحيد الذي يستطيع به التعبير عن مكنونات نفسه دون أن يتعرض لسطو الحكم القيصري.

وكان كريلوف رائدا سباقا في الأدب الروسي، وقد وصفه بوشكين «بأنه أكثر شعرائنا وطنية وأعظمهم شعبية».

وكان الأطفال يجدون متعة بالغة في حكاياته، كما أن الكبار يجدون فيه معاني كبيرة.. لذا ظلت هذه الحكايات، مثلما كانت، موضع اهتمام الأطفال والكبار معا.. وبفضل هذا يعد كريلوف واحدا من الآباء المؤسسين لأدب الأطفال.

وجمع الشاعر الفرنسي والأكاديمي، تشارلز بيرو[11] بعض الحكايات الشائعة في الريف الفرنسي، وأضفى عليها شكلا كلاسيكيا بأسلوب رقيق، وأصدرها تحت عنوان «حكايات من الأزمنة القديمة» عام 1697، منها: سندريللا، وذو اللحية الزرقاء، والجميلة النائمة.. وقد عرف هذا الكتاب باسم «حكايات أمي الإوزة». وكان قد أصدر مجموعات شعرية، منها: حكاية جلد الحمار، وحكايات الأماني الباهتة.

وكانت حكايات بيرو بداية حركة التأليف للأطفال، بقصد التسلية والإمتاع، إذ يعد من أوائل من كتبوا خصيصا للأطفال، وكان قد وضع اسم ابنه كمؤلف على مجموعته الأولى، مخافة أن يهز صدورها باسمه مكانته الأدبية، حيث لم تكن النظرة إلى أدب الأطفال على أنه إبداع فني، ولكن بيرو ثبت اسمه على المجموعة الثانية.

ولمع اسم الإنكليزي، جون نيوبري [12] كناشر لكتب الأطفال، بعد أن كان يدير مخزنا صغيرا لبيع الكتب الخاصة بالأطفال، حيث شجع عددا من الكتاب على وضع أو ترجمة كتب للأطفال، أو تبسيط بعض الأعمال الأدبية، فنشر نحواً من مأتي كتاب كانت في مقدمتها حكايات أمي الإوزة، بعد ترجمتها إلى الإنكليزية عام 1729، إضافة إلى قصص أخرى مثل قصة روبنسون كروزو، ورحلات جليفر.

ونشر جون نيوبري من إنتاجه الخاص عددا من الأعمال الأدبية للأطفال، أولها «كتاب الجيب الجميل» عام 1744، ثم كتابه «الطيب ذو الحذاءين الجميلين».

وبهذا يعد نيوبري أول كتاب الأطفال في إنكلترا، أو الأب المؤسس لأدب الأطفال فيها.. ولا يزال العالم يعترف بدوره الكبير في هذا المجال، وقد استحدثت منذ العشرينات من هذا القرن جائزة باسمه في أمريكا تمنح لأفضل كتاب للأطفال.

وصاغ الروائي الألماني، ارنست تيودور امادوس هوفمان [13] من الحكايات الشعبية قصصا خيالية تحمل سمات الفن القصصي الخيالي، وبذا عدت أعماله رائدة في هذا المجال، إذ إنه سبق اندرسون في تحويل تلك الحكايات إلى قصص.. ومن هنا جاءت الإشارة إليه في تاريخ أدب الأطفال، وكان أبرز قصصه الروائية «كسارة البندق» التي أصدرها عام 1816.

وجمع الأخوان الألمانيان، جاكوب كريم [14] وفيلهم كريم [15] أشهر الحكايات التي تشيع على ألسنة الناس، والتي يحكيها الآباء للأبناء في ألمانيا، وكان هدفهما الأول الحفاظ على ذلك التراث من الضياع.

وكان الأخوان، كريم، يلتقطان الحكايات من أفواه الرواة ويسجلانها كما هي دون تحوير في مضمونها، ولكنهما كانا يهذبان في أسلوبها ويخرجان من أصلها الشفهي الكلمات الأجنبية والكلمات القديمة التي لم تعد مستخدمة في اللغة إلا في حدود ضيقة.. واستمد الأخوان بعض الحكايات من مخطوطات ألمانية قديمة.

وظهر أول جزء من كتاب الأخوين عام1812 بعنوان «حكايات الأطفال والبيوت»وظهر الجزء الثاني عام 1814.. وتضم المجموعتان أكثر من مأتي حكاية، وقد كانت الطبعة السابعة للحكايات، الصادرة عام 1857، هي الطبعة التي شاعت وترجمت إلى لغات متعددة.

ومع أن الأخوين لم يكونا يقصدان أن تكون هذه الحكايات للأطفال، بل أرادا الحفاظ على تراث قديم من الاندثار، وأرادا في الوقت نفسه أن تكون في متناول مختلف الناس على اختلاف مداركهم، إلا أن كثيرا منها لاقى القبول لدى الأطفال. وعلى أساس ذلك يؤلف ذلك الجهد الذي قاما به جزءا من تاريخ أدب الأطفال.

وقد كان الأخوان، من وراء التقاطهما هذه الحكايات، يريدان الكشف عن أصالة الثقافة الألمانية. ولكن التمعن في بعض الحكايات يكشف أن بعضها مشابه لبعض الحكايات الشعبية الشرقية، وعلى الخصوص الحكايات

العربية، وبعض حكايات ألف ليلة وليلة.

ولا بد من الإشارة إلى أن طبعة «حكايات الأطفال والبيوت»، لم تكن تقتصر على الحكايات، بل كانت تضم هوامش وتعليقات للأخوين، لذا يعد الكتاب محاولة لدراسة الحكاية الشعبية الألمانية.

ولمع اسم الكاتب الدانمركي، هانز كريستان أندرسن [16] الذي انشغل في صباه بنظم الشعر ووضع القصص المسرحية بأسلوب فج، ولكنه حين التقى بعدد من الموسيقيين والمسرحيين والشعراء وأكمل تعليمه الثانوي بدأ بنشر بعض الأعمال الأدبية، إذ صدر له أول كتاب عام 1822 باسم مستعار، ونشر عام 1829 كتابا وصف رحلة على الأقدام.. . ولكن كتابا نشره وأعيد نشره في جميع أنحاء العالم عشرات المرات هو الجزء الأول من الحكايات الخرافية. وأثارت حكايات هذا الجزء، والأجزاء الأخرى نفوس الأطفال والكبار في كل مكان.

وكان اندرسن، حين بدأ وضع حكاياته، قد قال «لقد شرعت في كتابة بعض الحكايات الخيالية للأطفال، لأنني أريد أن أكسب الجيل القادم».

وبلغ عدد حكايات أندرسن أكثر من «180» حكاية، وقد اعتمد على بعض الحكايات الشائعة آنذاك، ولكنه أسبغ عليها سمات الكمال القصصي الفني، كما اعتمد على بعض الأحداث التي مر بها في حياته، حيث كان في العصر الذي عاش فيه اندرسن اهتمام بالحكايات الشعبية في الدانمرك.. وكانت حكايات الأخوين «كريم» والألماني «هوفمان» شائعة هناك.

وقد أدخل اندرسن البشر والحيوانات والنباتات والأشباح والجماد كأبطال في حكاياته.

ومن بين حكايات اندرسن حكايات متفائلة، ويتغلب فيها الخير على اثر، إلا أن بعضا منها ينطوي على التشاؤم، وخصوصا تلك التي تتناول بعض مشكلات الإنسان. ويبدو أن اندرسون يريد أن يتقبل الأطفال الحياة على ما هي عليه وما فيها من حلو ومر.

ولا تزال حكايات أندرسن موضع اهتمام الأطفال في العالم، رغم مضي أعوام طويلة على تلك الليلة التي سقط فيها من سريره وفارق الحياة.

وقدم الروائي الأمريكي، جيمس فينمور كوبر، [17] مجموعة من القصص والروايات التي تدور حول مغامرات رجال الحدود مع الهنود الحمر

والصيادين والقباطنة والجواسيس.

وأحدث، تشارلز لام، [18] عام 1806 حركة تمرد ضد الطرق التعليمية في بعض قصص الأطفال، لذا أخذ يكتب بعض القصص بشكل متميز، كما ترجم إلى الإنكليزية بعض قص هانز أندرسون.

أما تشارلز لودفيدج دوجسون، الكاتب الإنكليزي الذي عرف بلقب لويس كارول [19]، فقد كان واحدا من أدباء الأطفال الكبار، وقد استعار لقب «لويس كارول» عند نشره ما كان يراه بعيدا عن اختصاصه في الهندسة والرياضيات والدين.. وكان يوقع كتبه في هذه الموضوعات الأخيرة باسمه الصريح، بينما كان يوقع بعض كتبه ذات الصفة الخيالية باسمه المستعار.

وكان في البداية، يروي لإخوانه الصغار والأطفال، الذين عقد معهم صداقات، بعض حكاياته.

ومن كتبه الشهيرة قصة «أليس في بلاد العجائب»، وقد جعل البطولة فيها لإحدى صديقاته الصغيرات، وهي. أليس.. وكانت هذه القصة قد نشرت عام 1865، هي لا تحمل مضمونا فكريا بقدر ما تحمل من الغرائب والمفاجآت الطريفة. وله أعمال أدبية أخرى يمكن إدخالها ضمن أدب الأطفال، منها «ماذا وجدت أليس هناك» وقد صدرت في كتاب عام 1876.

وكان كثير من زملائه من أساتذة إحدى المدارس في أكسفورد ينظرون إلى ما يكتبه كارول على أنه هذر لا معنى له.

وقد ترجمت قصة «أليس» إلى مختلف لغات العالم، وأخرجت للتلفاز والسينما من خلال أفلام آدم الكارتون، ومن خلال تمثيل أبناء آدم وبنات حواء!

ووضع الروائي الأمريكي الساخر، مارك توين [20] «ساموئيل.. كليمانس) قصصا للأطفال، منها: «توم سوير» سنة 1876، و «الأمير والفقير»، و «هاكلبيري فين» عام 1882.

ولمارك توين نظرات تأملية في مسائل السياسة والحرب، ومجتمع البشر وما يحملون من قيم. وكان يمقت العدوان والطغيان واللصوصية والبغضاء.. ويقول: «إن تاريخ البشر زاخر بتلك اللصوصية الغادرة التي تنتحل دائما ثوب الهدف النبيل.. إن قصة البشر لا تعدو أن تكون سردا موجزا لقصة سفك دماء البشر».

ومع أن مارك توين لم يكن كاتب أطفال، إلا أن روح الفكاهة، التي أدخلها في قصصه، جعلت الشبان يقبلون على قراءتها.. كما جعلت بعض الأطفال يقلبون صفحات كتبه ويتمعنون في بعض فقراتها.. ولكن إقبال الأطفال على قصصه، التي أخرجت للسينما، كان كبيرا، حيث إن الأطفال يعنيهم كثيرا أن يروا بعيونهم توارد الأفكار وتعاقب الحوادث في سرعة.

ووضعت الروائية الأمريكية، لويزا ماي الكوت [21] قصصاً وروايات للأطفال، منها رجال صغار والوردة المتفتحة، وتحت الزنبق. وتقرب قصصها من ذلك النوع من القصص الذي يسمى قصص الحياة العائلية، التي تتخذ من أجواء البيت مجالا لها.

ومن الكتاب الذين أحب الأطفال واحدة من قصصهم الشهيرة الكاتب الاسكتلندي جيمس ماتيو باري [22] الذي عرف ككاتب للأطفال عندما ظهرت عام 1904 قصة بيتر باك «الولد الذي لا يكبر أبدا»، والتي قدمت للمسرح ولا تزال تقدم حتى اليوم. وتنطوي هذه القصة على الكثير الذي يثير خيال الأطفال.

ولكن باري لم ينصرف للكتابة للأطفال، فقد كان قبل إخراج قصة بيتر باك قد كتب عدة مسرحيات، وكان قد وضع عددا من الكتب من بينها كتابين عن بلدته، وعن حياة والدته التي كان يحبها حبا جما.

وكان، أ. أن. افاناسيف [23] قد جمع وأعاد صياغة عديد من الحكايات الشعبية السوفييتية. وقد ابتدع حكايات جديدة مشابهة للحكايات الشعبية.

وأعد الاسكتلندي، اندرولانك [24] حكايات خرافية، وقد استمد البعض منها من لغات أخرى، واعتمد على بعض ما جاء في ألف ليلة وليلة.. ومن بعض الآثار الأدبية الشعبية الأخرى، سندريللا، والجميلة النائمة.

وهو بالأساس دارس معني بالتراث الشعبي، ولكنه كان يتمنى أن يستطيع الأطفال قراءة الحكايات التي أبدعتها الشعوب المختلفة.. وكان يرى أن أولى القصص كانت قد وضعت في بابل وفي مصر القديمة.

وكتب، جول تشاندلر هاريس [25] قصص مغامرات عديدة، منها قصص العم ريموس [26] وقد اعتمد في كثير من قصصه على ما كان يتناقله الناس من حكايات بما فيها الحكايات الشائعة بين الأفارقة في أمريكا.

أما الروائي الفرنسي «جول فيرن»[27] فيعد من رواد قصص الخيال

العلمي، وكان في بداية حياته الأدبية قد وضع مسرحية وتمثيلية شعرية، ثم بدأ بإصدار العديد من قصص الخيال العلمي، حتى بلغ عدد ما صدر له في هذا المجال نحواً من ثمانين قصة ورواية، منها «خمسة أسابيع في منطاد» و «من الأرض إلى القمر»، «مغامرات القبطان هاتراس»، و «عشرون ألف فرسخ تحت البحر»، و «حول العالم في ثمانين يوما»، و «الجزيرة الغامضة» و «مطاردة النيازك»، و «الشعاع الأخضر»، و «نجمة الجنوب»، و «عامان في إجازة» و «شتاء فوق الثلوج». وبذا يكون قد وضع قصصا في الرحلات والجولات الفضائية والسياحة الخيالية على سطح الأرض، وفي جوفها، وفي البحار والمحيطات، والأراضي القطبية، وعبر الفضاء بين الكواكب.

وقد تنبأ جول فيرن بكثير من المخترعات التي تحققت فعلا، وكان يقول: «كل ما يستطيع أن يتخيله إنسان يمكن لآخرين تحقيقه».

وقد مزج جول فيرن بين العلم والخيال في مجمل قصصه، ومع أن قصص وروايات جول فيرن ليست للأطفال إلا أن الفتيان وجدوا فيها متعة شائقة.

وشهد أواخر القرن التاسع عشر، والقرن العشرون اهتماما كبيرا بأدب الأطفال، حيث ظهر كتاب احتلوا موقعا في تاريخ هذا الأدب.

ومن بين الأسماء اللامعة التي ظهرت في فرنسا مثلا، ليونس بورلياغيه، الذي وضع قصصا وحكايات للأطفال، منها: «حكايات أبي لوجار» و «أربعة تلاميذ»، وقد طبعت كتبه مرارا أثناء حياته وبعد وفاته عام 1965، ورينيه غيو الذي وضع عديدا من قصص الأطفال، وحاز على جوائز عالمية، منها: جائزة هانزكريستيان اندرسن التي تمنح كل عامين لكتاب الأطفال البارزين «وقد توفى غيو عام 1969». وتومي اوبخيرير، الكاتب الفرنسي الذي أقام في كندا، وأجرى تحويرات كثيرة في الحكايات الشعبية، وأسبغ عليها طابع الدعابة، وكان يرسم بعض الحكايات بنفسه. ومن بين قصصه الشهيرة «اللصوص الثلاثة»، و «الأجير الساحر» و «حيوان رأسين الكبير»، قد وضع هذه المجموعات بين أواخر الخمسينات وأوائل السبعينات. وبول بيرنا الذي لا يزال يواصل النشر للأطفال منذ أواسط الخمسينات، ومن بين قصصه الشهيرة «حصان بدون رأس». وايميه مارسيل الذي وضع حكايات عديدة،

منه: «حكايات القط»، وقد ترجمت قصصه إلى العديد من لغات العالم، وتحمل أغلب قصصه شحنات حزن «وقد توفى عام 1967».

وفي إنكلترا، نجد أسماء عديدة منها الروائية «اينيد بلايتون» التي وضعت نحو مائة قصة بوليسية لاقت إقبال الأطفال والمراهقين. «توفيت عام 1968». القاص آرثر رانسوم الذي وضع عدة قصص، منها «سوالو وأمازون»، وترجمت إلى عدة لغات. «توفي عام 1967». والكاتب كينيث غراهام الذي قصر نشاطه الأدبي على الكتابة للأطفال، وتعد قصته «الريح والصفصاف» من بين القصص الشهيرة. «توفي عام 1932». والقاص كليف ستابل لويس الذي بدأ نشاطه الأدبي منذ الخمسينات، ونال جائزة كارنيجي.. . وقد كان معظم أبطال قصصه من الحيوانات. «توفى عام 1963». والقاصة فيليب بيرس التي وضعت للأطفال بضع مجموعات قصصية، منها: «حديقة توم الليلية»، التي نالت عليها جائزة كارنيجي ميدال عام 1958 قصة «الجرو» التي نشرت في أوائل الستينات.

وفي الولايات المتحدة الأمريكية التمعت أسماء كتاب أطفال عديدين، منهم ماري مابس دودج التي أصدرت مجموعات قصصية للأطفال، منها: «الحذاء الفضي»، كما أنشأت صحيفة للأطفال. «توفيت عام 1905». والقاص فرانك. ل. بوم، الذي يعد من بين كتاب الأطفال الأمريكيين الكبار، إذ ظهرت له مجموعات قصصية بعنوان «بلاد الإوز المدهشة» ولا تزال مجموعاته تطبع بصورة مستمرة. «توفى عام 1919». والقاص جيمس أوليفر كوروود الذي كتب حكايات للأطفال على السنة الحيوان، منها: قصة «الباحثون عن الذهب»، و «وادي الهدوء». «توفى عام1927». والكاتبة المعاصرة مادلين لانكل التي ظهرت لها قصص عدة، منها: «الانطواء» و «أورنكلي عبر الزمن». والكاتبة فرجين الينور التي وضعت قصائد ومسرحيات للأطفال إضافة إلى عدد من القصص.

وفي إيطاليا يشار إلى أسماء عديدة، منها: الكاتب الذي كتب للشباب والأطفال وهو ادموندو دي اميسس الذي وضع كتابا شعريا وآخر نثريا، ولكن كتابه «القلب»، الذي نشر قبل نحو مائة سنة، أشهر هذه الكتب، إذ إنه صور فيه، على شكل مذكرات، الحياة المدرسية.. وهو لا يزال موضع اهتمام المراهقين في إيطاليا، وقد ترجم إلى عديد من اللغات، منها اللغة العربية.

«توفى عام 1908». والكاتب فامبا الذي تميزت كتاباته الموجهة إلى الأطفال بطابع الدعابة، فضلا عن عنايته بإبراز القيم المرغوب فيها... وساهم في صحافة الأطفال، ويعد من بين كتاب الأطفال الطليان المعروفين، ولا تزال دور النشر تعيد طباعة مؤلفاته. «توفى عام 1920».

وفي روسيا كان ليو تولستوي «1828- 1910»، الذي كتب روايات عظيمة للكبار، منها: ثلاثية عن الطفولة والصبا والشباب، وآناكارنيتا والحرب والسلام، قد أحب الفلاحين والأطفال ودعا إلى تعليمهم، ووضع قصصا للمدارس، وأولى أهمية كبيرة في اختياره للأفكار التي تحملها، وحرص على صياغتها بأسلوب رقيق شديد البساطة، ولم يكن ميالا إلى رسم مظاهر الشخصيات دون الدخول في تحليل العواطف والميول، ودون الإتيان بالشخصيات الخارقة.

وعرف أدب الأطفال في الاتحاد السوفييتي، الكاتب ليف كاسيل «1905- 1970»، إذ وضع عديدا من القصص الموجهة إلى الأطفال والشباب، منها: قصة «شوام براني» و «الرحلة الخرافية». وتبدو في بعض كتاباته صور أسلوبية ساخرة، لكنه كان يحرص حرصا واضحا على عدم التضحية بما ينطوي عليه أسلوبه من أفكار.

وقد انتقد ليف كاسيل كتاب الأطفال الذين يصورون شخصيات الأطفال في قصصهم في مستوى يفوق الواقع، أو في مستويات مثالية لا نقص فيها قط، وقد أشار كاسيل إلى أن ذلك الاتجاه هو اتجاه خاطئ، وله آثاره السلبية في الأطفال لأنهم يألفون أثناء طفولتهم تلك «النماذج الكاملة» في دنيا القصص، لكنهم ما إن يتجاوزوا مرحلة الطفولة حتى يجدوا أنفسهم في الواقع «نماذج بشرية واقعية حية»، تختلف عن تلك النماذج القصصية، فتصيبهم من جراء ذلك خيبة، وقد يداخلهم يأس وسوء ظن، لذا فمن الخير أن يعرفوا منذ الطفولة كيف تكون النواقص في الأطفال، وكيف تعالج، وكيف تنمو، إلى جانب قوى إنسانية خيرة تستطيع محاربة النقص والقضاء عليه رويدا رويدا.

ويرى ليف كاسيل أن من الخطأ جعل قصص الأطفال قائمة على بطل مركزي واحد، أو «نموذج» بشري واحد، بل ينبغي أن تشتمل هذه الروايات على عدة أبطال من الأطفال، وعدة نماذج طفولية بشرية تتمثل فيها عدة

نواح من الحياة.

وعنيت بالكتابة للأطفال معلمة روسية هي فورو فونروفا «1841- 1923»، وقد حرصت على تركيز جهودها في هذا المجال إلى الأطفال قبل سن المدرسة.. ووضعت إلى جانب ذلك كتبا تحمل أفكارا ومعلومات علمية بصورة مبسطة.

أما مكسيم غوركي «1868- 1936» فقد توجه إلى الأطفال ودعا إلى الكتابة لهم.

وانصرفت الشاعرة آنيا بارتو، منذ أواسط الثلاثينات، إلى الكتابة للأطفال، وقدمت عديدا من الأعمال الشعرية والقصصية.

وهناك أسماء عديدة من كتاب الأطفال اليوم، ففي سويسرا يعرف بليز ساندرارس «1887-1961» وهو شاعر نشر «حكايات صغيرة زنجية لأبناء البيض»، معتمدا على مجموعة من الحكايات الإفريقية الشعبية، وأعاد صياغتها في قالب شعري للأطفال.

وفي بلجيكا، لا يزال اسم الشاعر موريس ماترلنك «1862- 1949» معروفا للأطفال، ويقرؤون قصصه بشغف كبير، رغم أن شخصيات قصصه كانت من الجان والعفاريت. ومن بين قصصه الشهيرة «العصفور الأزرق»، وفيها ظهرت أعمال خارقة للطبيعة.

وفي السويد يقرأ الأطفال لعديد من الكتاب منهم القاصة السويدية سيلما لاجيرلوف «1858- 1940»، إذ إنها وضعت كتابا وصفت فيه بلادها، ومزجت بين الحقيقة والخيال في عمل أدبي عدت بسببه كاتبة أطفال من طراز عال.

ويقرأ الأطفال هناك للقاصة ماريا غريب التي وضعت «ابنة بابا بيلير»، وقد حازت على جائزة تمنح كل عام، منذ سنة 1950، من أصحاب المكتبات العامة للأطفال، عن أفضل كتاب خيالي للأطفال باللغة السويدية.

ومن بين كتاب الأطفال في السويد أيضا هاري كولمان، الذي وضع عدة قصص منها: «الرحلة السرية» و «فرناند ناثان»، «مهاجمة الاستراحة البريدية»، وقد حاز عام 1969على الجائزة التي حازت عليها ماريا.

وفي إسبانيا عرفت القاصة ماريا ماتوث التي انصرفت كليا نحو الكتابة للأطفال، ووضعت عديدا من الحكايات لهم، منها «أنوار الليل» عام 1971.

وفي هنغاريا، يتألق اسم فيرنيك مولنار «1878-1952» الذي وضع عدة روايات للأطفال، منها: «أطفال شارع هول» وقد ترجم عديد من قصصه إلى لغات عديدة.

وفي البرازيل لا يزال اسم موانتيرو لوباتو «19882-1948» معروفا حيث انصرف للكتابة للأطفال، وأسس دارا للنشر.. وقد أحب الأطفال قصصه لما انطوت عليه من خفة وسخرية.

ونعجز عن ذكر الأسماء الكثيرة اللامعة من أدباء الأطفال في العالم في صفحات محدودة لهذا الفصل.

الفصل الثالث عشر

قصص الأطفال

- نشوء الحكاية
- تعلق الأطفال بالقصص
- الحكايات الشعبية والأطفال
- الخرافات
- قصص البطولة والمغامرة
- قصص الخيال التاريخي
- قصص الخيال العلمي
- القصص الفكاهية
- الأبعاد الثقافية لقصص الأطفال

13 قصص الأطفال

تعد القصة أبرز نوع من أنواع أدب الأطفال، وهي تستعين بالكلمة في التجسيد الفني، حيث تتخذ الكلمات فيها مواقع فنية-في الغالب-كما تتشكل فيها عناصر تزيد في قوة التجسيد من خلال خلق الشخصيات وتكوين الأجواء والمواقف والحوادث، وهي بهذا لا تعرض معاني وأفكارا فحسب، بل تقود إلى إثارة عواطف وانفعالات لدى الطفل إضافة إلى إثارتها العمليات العقلية المعرفية كالإدراك والتخيل والتفكير.

ومع أن هناك من يرى أن وظيفة القصة الأساسية ليست ثقافية، إلا أنها في جميع الأحوال تشكل وعاء لنشر الثقافة بين الأطفال لأن من القصص ما يحمل أفكارا ومعلومات علمية وتاريخية وجغرافية وفنية وأدبية ونفسية واجتماعية، فضلا عما فيها من أخيلة وتصورات ونظرات، ودعوة إلى قيم واتجاهات ومواقف وأنماط سلوك أخرى.

وقد توسل الإنسان بالقصة منذ فجر الحياة، إذ ركن إليها كأسلوب أراد به تهذيب الأخلاق والسلوك، وإشاعة الحكمة بصورة جذابة وأسلوب مؤثر، وعبر من خلالها عن نظراته إلى جوانب الحياة وإلى الكون وظواهره.. أي أنه استعان

بالقصة في التعبير عن نفسه، وفي نقل أفكاره وخيالاته إلى الآخرين، واستخدمها أيضا كأسلوب للتهذيب والتثقيف.

وقد أبدعت المجتمعات الشرقية عموماً فيضا من القصص، حيث أراد الإنسان ببعض تلك القصص مواجهة ما ينتابه من مخاوف عن طريق تمجيد أعمال البطولة وإبراز دور «الأرواح الخيرة» في الانتصار على قوى الشر.. وكان الإنسان يجد في ذلك ما يبعث في نفسه الاطمئنان على أساس أن ما يقلق الإنسان ويثير مخاوفه ليس أدوات القوة والعنف نفسها بل الصور التي يتخيلها عن تلك الأدوات.

وبوجه عام لا يمكن إغفال الدور الثقافي للقصة في الطفل، فمع أنها نوع أدبي فهي تحمل مضمونا ثقافيا، لذا فإن الباحثين في الثقافة والشخصية يعتبرون تحليل القصص الشائعة عملية تقود إلى تحديد بعض سمات روح المجتمع الذي تشيع فيه، وتحليل قصص الأطفال بالذات يقود إلى الوقوف على سمات عديدة من بينها تحديد ما يريده الكبار لأطفالهم.

ويلاحظ أن الأطفال شديدو التعلق بالقصص، وهم يستمعون إليها أو يقرؤونها بشغف ويحلقون في أجوائها، ويتجاوبون مع أبطالها ويتشبعون بما فيها من أخيلة ويتخطون من خلالها أجوائهم الاعتيادية ويندمجون بأحداثها ويتعايشون مع أفكارها، خصوصا وأنها تقودهم بلطف ورقة وسحر إلى الاتجاه الذي تحمله، إضافة إلى أنها توفر لهم فرصا للترفيه في نشاط ترويحي وتشبع ميولهم إلى اللعب، لذا فهي ترضي مختلف المشاعر والأمزجة والمدارك والأخيلة، باعتبارها عملية مسرحة للحياة والأفكار والقيم.

والقصص بتخطيها أبعاد الزمان تنقل الأطفال عبر الدهور المختلفة كما تتجاوز بهم الحاضر إلى المستقبل، وبتخطيها أبعاد المكان تنقلهم إلى مختلف الأمكنة وبتجاوزها الواقع تجعل الأطفال أمام حوادث ووقائع وشخصيات وأجواء خارج نطاق الخبرة الشخصية للأطفال، وتهيئ لهم الطوفان على أجنحة الخيال في عوالم مختلفة.

والقصص بفضل مسرحيتها للحياة وما فيها من معان أصبحت وعاء تجسيد للثقافة ما دامت الثقافة أسلوبا للحياة إذ إنها تجعل للحياة أبعادا جديدة، فتبدو معقدة أو مشوقة أو غريبة أو قريبة إلى حياة الطفل أو بيئته أو ذات مساس بقضية يمكن أن يتركز اهتمام الطفل حولها، أو يجد نفسه

وكأنه إزاء عقدة لا بد له من أن ينتهي بها إلى حل.

وفكرة القصة ليست مجرد لمحة عابرة لأنها تظل تتطور باستمرار مع المضي في القصة دون أن تتضاءل أو تطغى عليها تفصيلات فرعية أو استطرادات أو أفكار جانبية. وهي ترد في صيغة تلميح أكثر من صيغ التصريح المباشرة.

وتؤلف حوادث القصة جزءا من النسيج البنائي لها في شكل متسلسل ومتناسق ومنساب، ويترابط دون افتعال أو حشو لتتكامل معاً وتتأزم مشكلة أو عقدة يجد الأطفال أنفسهم إزاءها في شوق للوقوف على الحل.

وتجسد الشخصيات في القصة المواقف والأفكار بشكل تجعل الأطفال يتخذون الموقف العاطفي إزاءها تعلقا أو نفوراً أو عطفاً، ويصل الأمر بالأطفال إلى التقمص الوجداني مع الأبطال، فيحزنون لحزنهم ويفرحون لفرحهم.

وتمثل الحبكة في القصة قمة تنمو فيها الفكرة والحوادث والوقائع الأخرى، وتتحرك الشخصيات مؤلفة خيطا غير منظور يمسك بنسيج القصة وبنائها مما يدفع الطفل إلى متابعة قراءتها أو الاستماع إليها لأن ذلك الخيط يستلزم تفكيرا أو تخيلا أو تذكرا أو يستلزم هذه كلها.

ويؤلف جو القصة موقفا مهما في خلق الحالة النفسية إزاء ما يحصل في القصة من خلال ما فيها من خلفية أو موقف زماني أو مكاني سواء أكان ذلك الموقف واقعيا أم مفترضا.

أما أسلوب القصة فهو يؤلف بناء فنيا يعبر عن فكرة القصة وحوادثها وشخصياتها تعبيراً واضحاً وجميلاً وقوياً، حيث يتمثل الوضوح في ملاءمة الألفاظ والتراكيب لمستوى الطفل اللغوي، وفي التعبير الدقيق عن المعاني. وتتمثل القوة في قدرة الأسلوب على إيقاظ حواس الطفل وإثارته وجذبه كي يندمج بالقصة عن طريق نقل انفعالات الكاتب في ثنايا عمله القصصي، وتكوين الصور الحسية والذهنية المناسبة. ويتمثل جمال الأسلوب في سريانه في توافق نغمي وتألف صوتي واستواء موسيقي.

ويجد الأطفال في بعض القصص متنفسا لما يشعرون به من رغبات مكبوتة، إضافة إلى أنها تساعدهم في إنماء ثروتهم اللغوية. فالأطفال يمكن أن يفهموا القصة من خلال تكوين صورة عامة عن حوادثها ومضمونها

رغم جهلهم ببعض معاني كلماتها، ومن خلال السياق يتعرفون على معاني كلمات كثيرة.

وللقصة طواعية في أن تكون مقروءة أو مروية أو ممثلة على المسرح أو مقدمة عبر الإذاعة أو التلفاز أو السينما، وهي تكتسب من خلال كل طريقة أبعادا فنية جديدة.

أنواع قصص الأطفال:

يصعب الاعتماد على معيار واحد في تقسيم قصص الأطفال. «لذا نجد تقسيمات حسب الموضوع، أو حسب الشخصيات، أو حسب علاقتها بالواقع أو الخيال».. لكن التفسير الأكثر شيوعا هو الذي يقسمها إلى حكايات وخرافات وقصص حيوان، وقصص بطولة ومغامرة وقصص خيال علمي، وقصص خيال تاريخي، وقصص فكاهة.

الحكايات:

يراد بالحكايات، بالمعنى العام، السرد القصصي الذي يتناقله الناس. ومن الحكايات ما هي شعبية، ومنها ما هي خرافية منسوبة إلى مؤلف أو مجهولة النسب.

وتغلب على الحكايات سمة البساطة نسبة إلى أنواع القصص الأخرى، ولكن بساطة الحكاية لا تعني بالضرورة فقراً في المعنى، إذ إن الحكاية في الغالب تحمل مضمونا ثرياً وعميقاً. وتتضح سمة البساطة في الأسلوب واللغة والبناء، حيث تخلو الحكاية من التعقيدات اللغوية ويطغى على الأسلوب الجمال والوضوح. ويخلو بناؤها من التفصيلات التي تصرف الذهن عن تركيز الانتباه.

ومن الحكايات ما تبتعد في مقدمتها عن تحديد الزمان أو المكان مكتفية بمفتاح معين، ومنها ما تلتفت إلى ذلك إلتفاتة عابرة، كما أن الحكاية لا تحاول إسباغ صفات محدودة على الشخصية، ولا على الحوادث. ولهذا الاتجاه ما يبرره، حيث إن الحكايات هي وليدة عهود عديدة طوع فيها الإنسان وأخرجها عن واقعها الأول، وأسبغ عليها الصفات العامة التي أتاحت لها أن تستمر عبر الأزمنة وأن تصدق في مختلف الأمكنة، مما

يدعو إلى الاعتقاد أن هذه الحكايات يوم إبداعها لم تكن بالصيغ التي وصلت إلينا، إذ يحتمل أنها كانت لصيقة بزمان ومكان معينين، ولم تكن فيها التعميمات التي نجدها فيها الآن.

ويمكن أن نجد أن بعض الحكايات كانت تستهدف الإقناع، وأخرى تستهدف التثقيف، وثالثة أريد بها الهروب من المواقع إلى عالم خيالي أرحب، أو أجمل، أو أكثر عدلا، وأربعة أريد بها اختلاف سبل لمواجهة صعاب الحياة ومشكلاتها المقبلات. وبعض منها أريد به تفسير بعض الظواهر.

الحكايات الشعبية:

الحكاية الشعبية [1] نوع قصصي ليس له مؤلف لأنه حاصل ضرب عدد كبير من ألوان السرد القصصي الشفهي الذي يضفي عليه الرواة أو يحورون فيه أو يقتطعون منه، وهو يعبر عن جوانب من شخصية الجماعة، لذا يعد نسبة إلى مؤلف معين نوعا من الانتحال ولكن يظل في طبيعته شعبيا.

وتدور الحكايات الشعبية حول أحداث وأشخاص أبدعها خيال الشعب، وهي ترتبط بأفكار وأزمنة وموضوعات وتجارب إنسانية ذات علاقة بحياة الإنسان. وهي في العادة لا تخرج عما هو سائد في الحياة إلا في حدود.

وتستهدف الحكايات الشعبية تأصيل القيم والعلاقات الاجتماعية لذا فهي-في الغالب-ملتزمة. ولذا نجد أن كل حكاية تنطوي على معنى أو نمط سلوكي تريد له أن يتحقق أو آخر تريد له أن ينبذ.

وظهرت الحكايات الشعبية المروية قبل عصر التاريخ بآماد بعيدة، وظلت الشعوب تتناقلها جيلا عن جيل، وبذا احتلت موقع الصدارة بين الفنون التي تذوقها الإنسان، وعبر فيها عن عواطفه وأفكاره وخيالاته ونظراته. لذا فهي تفصح-إلى حد ما-عن مضمون العاطفة والفكر والخيال والرؤيا، وليس بالوسع تصور شعب لا حكايات شعبية له.

وربما كانت الحكايات الشعبية أقدم الأنواع الأدبية التي قدمتها البشرية للأطفال، وقد تكون عبارة «احك لي حكاية» قد ترددت على لسان كل طفل منذ أن وجدت الحياة الإنسانية على هذا الكوكب، ولا عجب إزاء هذا أن يطلق اليوم على الحكايات الشعبية اسم السحر القديم [2].

ولا نجد تراثاً من الحكايات الشعبية التي كان يقدمها الأقدمون إلى الأطفال، ويعود هذا إلى أن الكبار كانوا يتناقلون حكاياتهم ويعنون بها لأنها تعبر عن حياتهم وحدهم بينما كانت حكايات الأطفال تظهر في كل عصر، ولكنها سرعان ما تنسى فتموت، ولم يبق إلاّ القليل من بين ذلك الفيض الذي يمكن القول إن الإنسان صاغه لأطفاله.

ومع أن التطور الذي تمر به الإنسانية اليوم جعل البعض ينظر إلى الحكايات الشعبية وكأنها غير متوافقة مع إيقاع الحياة الجديدة، إلا أن هناك اتجاها آخر يرى أن بعض الحكايات استطاعت أن تنال ما عجز عن نيله انكيدو في ملحمة كلكامش وهو الخلود.

ورغم ذلك فإن الكبار اليوم أهملوا الحكايات الشعبية، وأصبح تناقلهم لها نادرا. إذ تركوا الكثير من الحكايات الشعبية للأطفال وللمختصين الذين يتناولونها بالدراسة. وإهمال الكبار للحكايات الشعبية ليس دليل عافية، لأننا في عصر يسمونه واقعيا وماديا، لذا يظل الإنسان في أشد الحاجة إلى كل الأنواع التي تحمل القيم والمعايير الأخلاقية الرفيعة التي تتطلبها «واقعية ومادية» العصر.

ونحن إذ نشير إلى هذا نسلم بأن الحكايات الشعبية كانت وليدة حياة وعادات ومعتقدات وعواطف الناس في أزمنة بعيدة، ولكن الحكايات التي اكتسبت الخلود منها تشير إلى أن عادات ومعتقدات وعواطف كثيرة ظلت تلازم الإنسان حتى اليوم، أي أنها اكتسبت صفة الخلود أيضاً.

وعلى هذا فإن من بين الحكايات الشعبية ما يمكن أن يصلح للأطفال ومنه ما ينبغي إبعاده عنهم لما يحمله من أضرار، ومنه ما يمكن إعادة كتابته في مضمون وشكل قشيب.

وحين بدأت حركة تدوين الحكايات الشعبية في بعض البلدان وجد أن هناك جزءا قليلا منها يمكن أن يشكل زادا لأدب الأطفال، ووجد في بعض آخر قسوة أو خشونة، لذا أعقبت حركة تدوين الحكايات الشعبية حركة أخرى مكملة وهي تحوير بعض تلك الحكايات التي قيل عنها إنها كانت للأطفال، إضافة إلى تطوير بعض الحكايات الأخرى التي كان يتناقلها الراشدون وذلك بقصد أن تكون مناسبة للأطفال.

وعليه أمكن القول إن كثيرا من قصاصي الأطفال استمدوا من الحكايات

الشعبية أفكار قصصهم، ولاقت تلك القصص هوى في نفوس الأطفال، وسعدوا بأبطالها الذين يتحركون دون حواجز أو قيود، وأنسوا بالحيوانات التي تتصرف-في الغالب-تصرفا إنسانيا، وبالنباتات التي تتحرك وتطير وتضحك وتذرف الدمع، وتقرأ الشعر، وبالأدوات الجامدة التي تروح وتجيء وتقرع الطبول وتغني.. وأثارت هذه الحكايات مشاعر الأطفال وسط أجواء التضحية أو البطولة، أو الصدق، أو العدل، حيث ينتصر الخير والأخيار ويخذل الشر والأشرار.

ويلاحظ أن كثيرا من الحكايات الشعبية تتشابه في أنحاء مختلفة من العالم، ومع أن هناك تفسيرات عديدة لهذا التشابه-لسنا بصددها في هذه الدراسة-إلاّ أن ما تعنينا الإشارة إليه هو أن النظرة السريعة إلى أغلب الحكايات الشعبية التي جمعت في أوروبا توضح أن لها أصولا شرقية، إذ إن معظمها كانت معروفة في بقاع جال فيها الأوروبيون مستكشفين، أو حلوا فيها لسنوات مستعمرين.

الخرافات:

الخرافات [3] حكايات يتضح فيها دور البطل الذي يجاهد أو يكابد، ويقوم بسلسلة من المخاطرات حتى يستطيع بها تحقيق هدفه. وتدخل في الخرافات قوى خارقة غير مرئية كالعفاريت والجان والكائنات المسحورة.

وتتجه الخرافة اتجاها أخلاقيا عادلا، فهي تكافئ الخير وتقتص من الشرير، وهي تنتهي عادة نهاية سعيدة، ولها هدف يختلف عما تهدف إليه الحكايات الأخرى، كالحكايات الوعظية أو التعليمية أو العقيدية.

ولا تكشف الخرافة عن ارتباطها بزمان أو مكان، لذا فهي تظل في جو غير واقعي، ففي الوقت الذي يبدو في الكثير من الحكايات الشعبية بعض ما ينم عن سمات المحلية والإقليمية، فإن الخرافات تخلو في-العادة-من هذه السمات. وقد يرجع ذلك إلى أن أغلب أفكارها مستمدة من الأساطير والمعتقدات الذائعة بين الشعوب المختلفة، لذا تبدو في العديد من الخرافات تفسيرات لظواهر طبيعية واجتماعية مختلفة. وهذا النوع من الخرافات يقترب بعض الاقتراب من الأساطير التفسيرية. وفي بعض آخر من الخرافات كان الإنسان يجد تسلية ومتعة أو تنفيسا عما يعتمل في نفسه

من مكبوتات.

ومن بين الخرافات كم هائل يتجه اتجاها أخلاقيا، إذ يكافأ الخير فيها بالخير والشر بالشر، ومنها ما تصور ما ينبغي للحياة أن تكون عليه، كأن تصورها خلوا من الألم بديلا عن واقع مؤلم، أو تصورها عالما غنيا بديلا من واقع فقير، وعالما رفيعا بديلا من واقع خفيض، أو خطأ سعيدا بديلا من حظ تعيس، لذا فهي تتوسل بالأحداث والأفكار لكي تنتهي نهاية متفائلة، ومن هنا جاء التجاؤها إلى الاستعانة بما هو غيبي أو سحري أو عفوي.

وشخصيات الخرافات تبدو مسطحة، إذ لا يضفي عليها واضعوها سمات مجسمة، وتختفي فيها الأبعاد الزمانية، فقد يعيش البطل في الماضي السحيق ويواصل حياته في الحاضر والمستقبل، وهو في كثير من الأحيان لا يتعب ولا يهزم ولا يموت، وقد يوصف بصفات عامة. ويختفي فيها أيضا البعد المكاني. فقد يؤدي البطل دورا في الأرض وآخر في الفضاء.

ومع أن ملامح نفسية لا تظهر على أبطال الخرافات إلاّ أن أفكارها تتحكم بالبطل وتنقله من حال إلى حال في سهولة تحقيقا لهدف الخرافة، كما يتضح التحكم في الحوادث أيضا. وتبدأ الخرافات بمقدمات متكررة في الغالب، وتنتهي نهايات سعيدة.

ويرجع تعلق الأطفال بالخرافات إلى أسباب عديدة منها كونها تنطوي على خيال وأعمال سحر وخوارق، لذا يجد الأطفال فيها سبيلا لتحقيق كثير من الرغبات النفسية الحبيسة في جو خيالي، كما أنهم يجدون لذة في انتصار الأبطال الأخيار الذين يتحدون ما يعترضهم من صعاب بمعاونة شخوص غير آدمية، ويجدون فيها عجائب وغرائب ومشاعر وأمثلة للصدق والعدل والتضحية والوفاء.

ومن جانب آخر فإن الملاحظات تثبت أن الأطفال لا يكترثون كثيرا في القصص للوسط الاجتماعي الذي تدور فيه الأحداث، حيث إن عنايتهم بالأحداث المتلاحقة السريعة أكبر، وهذا ما يجدونه في الحكايات الخرافية التي تغفل الوسط الاجتماعي، وتتخطى الزمان والمكان وتمنح للإنسان قدرات إضافية.

ومن هذا فإن كثيرا من الخرافات تعد عسيرة الفهم على الأطفال لأنها ترتبط بالأفكار المجردة، لذا يعنى عند اختيار الخرافات للأطفال أن تكون

أفكارها وحوادثها واضحة.

وقد وضع عديد من الكتاب أنواعا قصصية على غرار الخرافات القديمة، ويعد الكثير منها اليوم من روائع أدب الأطفال.

قصص الحيوان:

القصص التي تقوم الحيوانات بدور الشخصيات فيها يطلق عليها اسم قصص الحيوان [4] رغم أنه من الممكن تصنيف هذه القصص إلى أنواع عدة وفقا لما تحتوي عليه من أفكار وحوادث إذ نجد أن من قصص الحيوان ما هي قصص مغامرات أو قصص بطولة أو قصص خيال علمي أو حكايات شعبية أو خرافات.

ويتعلق الأطفال بالقصص التي تقوم الحيوانات بأداء أدوار الشخصيات فيها، وليس في هذا ما يدعو إلى الدهشة إذ يبدو أن هناك نوعاً من الصلة بين الأطفال وبين الحيوانات، كما قد يرجع ذلك إلى السهولة التي يجدها الأطفال في تقمص أدوار الحيوانات، أو رغبتهم في قيام ألفة مع بعضها، أو في السيطرة على بعضها الآخر، كما أنها تتيح للأطفال أن يمارسوا التخيل والتفكير دون عناء لاعتمادها على الصور الحسية في التعبير، خصوصا وأن شخصياتها في العادة قليلة، وأفكارها خالية من التعقيد.

ويبدو أن الإنسان قد وجد في الحيوان عفوية، فاستساغ أن يجعله في مخيلته صنيعه يسبغ عليه ما يشاء أو يظهره بالكيفية التي يريد، فهو يظهره ذكيا أو بليدا، أو طيبا أو شريرا أو قويا أو ضعيفا، أو وفيا أو غادرا. ويتجاوز الإنسان ذلك فيسبغ عليه صفات روحانية خارقة. ووجد الإنسان نفسه أكثر وضوحا عندما استطاع أن يشخص سلوكه المستملح أو المستقبح من خلال مخلوقات غير إنسانية، أي وجد فيها خير مثال على «الأحسن» و«الأسوأ» في الشخصية الإنسانية أو غيرها من الظواهر.

وقد شاعت قصص الحيوان في جميع أرجاء العالم وكونت جزءا كبيرا من أدب الأطفال، ولم يقتصر تداولها عبر الشفاه والكتب والمجلات، بل تجاوز ذلك إلى المسرح والسينما والتلفاز والإذاعة.

ومن بين قصص الحيوان ما تتضمن أعمالا حقيقية حيث تدور أحداثها في العالم الواقعي للحيوان، كقيام القطة برعاية صغارها، أو قيام العصافير

ببناء أعشاشها، أو ملاحقة القطط للفئران. وكل هذه الأنواع تنزع إلى الوصف بصورة عامة، فإن النزعة القصصية تبدو فيها باهتة.

ومنها ما تتجاوز العالم الواقعي للحيوان إلى تفسير مظاهر الطبيعة بوجه عام وسلوك الحيوان بوجه خاص، مثل تلك التي تفسر سبب اسوداد لون الغربان، أو أسباب وجود العرف على رأس الديك.. ومنها ما تقوم الحيوانات فيها بدور البشر كقيام الغزالة بدور الطفلة المهذبة النشيطة الحذرة، وقيام الأسد بدور الملك.

وظهرت قصص حيوان تنقد بعض عادات ووجهات نظر البشر بصورة كاريكاتيرية مثيرة للضحك، كما ظهرت قصص أخرى تعبر عن أوجه الصراع بين البشر، ويؤلف هذا النوع من القصص حيزا غير صغير في أدب الأطفال اليوم.

وعلى أي حال فإن كثيرا من كتاب الأطفال أظهروا الحيوانات بأنها تفكر وتتحدث بشكل يماثل تفكير وأحاديث البشر، ومنهم من أكسبها إضافة إلى ذلك صفات إنسانية أخرى وألبسها ثيابهم، بينما حافظ آخرون على صفات وخصائص هذه المخلوقات إلى حد ما.

ومع أن جميع الأطفال في مختلف فئاتهم العمرية يتعلقون بقصص الحيوان، إلاّ أن أطفال المدرسة الابتدائية هم أكثر شغفاً بها، وكانت دراسات عربية قد انتهت إلى هذه النتيجة متفقة في ذلك مع نتائج كثير من البحوث الأجنبية في هذا المجال إلى حد كبير.

قصص البطولة والمغامرة:

يدخل ضمن قصص البطولة والمغامرة مجمل القصص التي تنطوي على القوة أو الشجاعة أو المجازفة، أو الذكاء الحاد، ومن هذه القصص ما هي واقعية مثل القصص التي تعبر عن بطولة شعب أو جماعة أو فرد في مواجهة خطر من الأخطار، أو القصص البوليسية التي يؤدي فيها رجال الشرطة أدوارا شجاعة من أجل أداء مهماتهم في ملاحقة المجرمين والقبض عليهم، ومنها ما هي خيالية، وهي تلك التي تجنح إلى إيراد بطولات لا وجود لها في الواقع.

وكانت «البطولة» منذ القدم لمعظم الحكايات والخرافات والأساطير،

ويعزى استمتاع الأطفال بقصص البطولة والمغامرة إلى عوامل عدة منها: أن بعض الأطفال يخلعون البطولة على أنفسهم، أو يعوضون عما يشعرون به من حرمان أو قصور في حياتهم الواقعية ما ترسمه هذه القصص من عوالم خيالية، أو أنهم ينفسون عما تحمله نفوسهم من رغبات أو يبعدون عن أنفسهم ما يشعرون به من خوف أو شك أو تردد في مواقف الحياة المختلفة.

ويختلف مفهوم «البطل» في نظر الطفل باختلاف مستوى نموه العقلي والنفسي والاجتماعي. وباختلاف الثقافة التي يحيا فيها. والجماعة الاجتماعية التي ينتمي إليها. فقد يرى الطفل الصغير في قرية معزولة في فرد من أفراد الشرطة بطلا، ويرى آخر في مستوى نمو وجو ثقافي آخر في القائد السياسي أو العسكري بطلا.

وتندرج قصص المقاومة ضمن قصص البطولة، وهي لا تجنح في العادة إلى الخيال كثيرا، بل تحمل في العادة مضامين هادفة وواقعية، وكمثال على ذلك القصص التي تحفز حماس الأطفال إلى أشخاص أو أفكار معينة، وتجعلهم يقفون عند حقائق تكشف لهم أفاقا واسعا.

كما تعد قصص المغامرات ضمن قصص البطولة، حيث يؤدي المغامرون أعمالا متميزة تثير الأطفال فيجدون أنفسهم يخرجون من خلالها على ركود الحياة. وقد ظهرت قصص بطولة يقوم الأطفال أو الكبار الاعتياديون بأداء الأدوار دفاعا عن حق أو قضية إنسانية نبيلة أو من أجل إنجاز في مجال ما. وتعد الملاحم [5] من قصص البطولة الأولى، وتتدخل فيها الآلهة إلى جانب البطل، ويتحول فيها مركز الحدث من الآلهة إلى الإنسان البطل.

وبطل الملحمة هو بطل ثقافي أو وطني، وتتجسد فيه أعظم الخصائص الفكرية في زمانه.

وكثير من الملاحم مكتوب بالأصل في شكل شعري، وقليل منها كان نثرا، وكانت كلكامش أولى الملاحم المعروفة في التاريخ، وقد كانت بالغة الشيوع في بلاد ما بين النهرين قبل اختراع الكتابة، وقد دونت بعد اختراعها.. وكانت الملاحم الأولى تمجد القوة.

وتعد القصص البوليسية من قصص البطولة لأنها تظهر رجال الشرطة كأبطال يدافعون عن الحق، ويعملون من أجل القبض على الجناة مستعينين

بالأسلحة أو الأدوات الأخرى متحملين الصعاب دون كلل، مستعدين لتقديم التضحيات.

ولكن كثيرا من القصص البوليسية الغربية المترجمة إلى لغتنا العربية تغرق أذهان الأطفال بعالم مشحون بالعنف وأعمال القتل وغيرها من أنواع الجريمة التي تثير أسبابها وأساليبها حيرة الأطفال، إضافة إلى أنها تظهر المجرمين اللصوص والجواسيس خاصة وهم ينعمون بحياة رغيدة، ويرتدون أردية أنيقة ويرتادون الأندية الراقية، ويتناولون الأغذية الشهية، فيكون لهذا كله أثر في بعث الدوافع النفسية لدى بعض الأطفال نحو التشبه بأولئك المجرمين.

أما قصص الجاسوسية فهي لا تقل عنفا وتهويلا عن القصص البوليسية، وهي تبدو في وجه آخر من وجوهها قصصا بوليسية أيضا. كما يمكن النظر إليها من جانب آخر على أنها قصص بطولة لما يقوم به رجال الشرطة فيها-عادة-من أدوار.

وتتخذ القصص البوليسية والجاسوسية شعارا لها هو «أن الجريمة لا تجدي» ويتخذ مؤلفو هذه القصص من هذا الشعار ذريعة لتبرير ما تطفح به قصصهم من أعمال عنف وقسوة خداع وإيهام.

ويعترض الكثيرون على بعض القصص البوليسية لما يصاحب أحداثها وتصرفات أشخاصها من شذوذ، كما يعترضون على زج الأطفال كمستمعين ومشاهدين وقراء في زحمة عالم تكتنفه الجرائم المنظمة والمحبوكة، والتي تبدو أسبابها في كثير من الأحيان تافهة أو مجهولة على أساس أن ذلك يقوي نزعة الأطفال للهرب من الواقع، وترسم في أذهانهم صورا موهومة عن الحياة، إضافة إلى أنها تظهر لهم الجريمة وكأنها أمر اعتيادي قد يسهل القيام به. ولهذا اتجهت بعض المؤسسات الثقافية إلى وضع ضوابط محددة عند انتقاء هذه القصص للأطفال.

ويمكن اعتبار قصص الخوارق من بين قصص البطولة أيضا رغم أنها تتجاوز البطولة إلى الإتيان بما هو غير قابل للتحقيق فعلا. وكمثال على ذلك قصص الرجل الخارق للطبيعة، وبعض قصص رعاة البقر، والقصص الخيالية التي يأتي أبطالها بالمعجزات، والبطل الخارق للطبيعة يتخذ له أسماء كثيرة اليوم في قصص الأطفال. وما سوبرمان إلا واحد من أولئك.

ويظهر البطل في هذه القصص خالدا لا يغلب ولا يقهر، وقواه غير اعتيادية، وهو يستطيع التخلص من المواقف الصعبة بسهولة كأن يقتلع المباني والجسور بيديه، وتكفي نظرات عينيه لخذلان أعدائه، ويستخدم قوى «العلم»استخداما لا يتفق في اكثر المواقف مع الأسس والنظريات العلمية، وتنبعث من رؤوس أصابعه أشعة قاتلة، ومن فمه ينطلق الشرر، وهو لا يهرم ولا يموت، ولا ينعم بحياة خاصة.

ويؤخذ على هذا النوع من القصص-رغم إقبال الأطفال عليها-أنها تدفع الأطفال-أحيانا-إلى محاكاة أبطال لا وجود لهم أصلا، ولجوئهم إلى الحلول الهروبية مما يعترض حياتهم من مشكلات.

ويشوب التطور القصصي في هذه القصص كثير من الافتعال حيث تتلاحق الوقائع العنيفة كالحروب والقتال والفيضانات والحرائق، وتنتهي بتمكن البطل من النجاة والانتصار في آخر لحظة.

وحكايات الجان القديمة هي أقرب ما تكون إلى قصص الخوارق الحديثة لأن تلك الحكايات تطغى عليها الأعمال الخارقة، لكن البطل في حكايات الجان لا يتولى القيام بالحدث بنفسه، بل يعتمد على شخصية خارقة أخرى كالعفاريت والسحرة، وهي تهدف-في الغالب-إلى تأكيد جوانب قيميه وفكرية قبل كل شيء، لذا نجد أنها تكافئ القيم المرغوب فيها بنتائج طيبة، والقيم المرغوب عنها بنتائج سيئة، لذا فهي تعبر عن صراع في القيم الإنسانية قبل كل شيء إضافة إلى تعبير البعض منها عن صراع الإنسان ضد الطبيعة.

ويندمج الأطفال مع أبطال القصص، يتقمصون بعض أدوار أولئك الذين يتأثرون بهم، ولا غبار على هذا الأمر إذا كان رسم الشخصيات في قصص الأطفال سليما. حيث إن التقمص هو عملية لا شعورية يمتص من خلالها الفرد الصفات المحببة إلى نفسه من شخصية أخرى يكن لها الإعجاب، أو الحب سواء أكانت تلك الصفات طيبة أم سيئة. ويساعد التقمص الطفل على اكتساب الكثير من العادات والتقاليد واللغة وأنماط السلوك المختلفة. وقد تكون بعض أنماط التقمص ضارة كتقمص الطفل شخصية منحرف أو مجرم، أو طائش أو صاحب شهرة زائفة، أو تقمص طفل لا تتلاءم شخصيته وظروفه مع شخصية وظروف المتقمص عنه. ومن هنا جاء التأكيد على

وجوب تصوير الأبطال للأطفال من عالم الواقع أو الخيال ممن لهم من الخصائص الأخلاقية المتوافقة مع خصائص الطفولة وأهداف المجتمع في تثقيف أطفاله.

قصص الخيال التاريخي:

حتى وقت غير بعيد كان يتردد مصطلح «القصة التاريخية»، ليشير إلى ذلك النوع من القصص الذي يستوحي أحداثه أو شخصياته أو أجواءه من التاريخ. ولكن هذا المصطلح أخذ يتوارى شيئا فشيئا، وحل محله مصطلح آخر هو قصة الخيال التاريخي [6].

وكان يراد بالقصة التاريخية، ذلك التسجيل لحياة الإنسان ولعواطفه في مجال تاريخي معين، وأريد لها أن تكون أداة يفهم منها المتلقي روح التاريخ وحقائقه، إضافة إلى فهم الشخصية الإنسانية.

ولكن المتمعن في القصة التاريخية، وفي هدفها، يفصح أنها تخرج عن كونها أدبا قصصيا، وبالتالي عن كونها قصة، لأن الأدب عموما ليس تسجيلا للحياة بقدر ما هو تجسيد فني لحياة الإنسان، وما يرتبط به من آمال وآلام وأخطار ومشكلات.. وعلى هذا يبدو استخدام مصطلح «القصة التاريخية» وكأنه يعني درسا في التاريخ إلى حد ما.

وقد ظهر هذا واضحا في عديد مما كتب للأطفال في هذا المجال، فأطلق على أنواع من السرد الأدبي الذي يتناول أحداثا ووقائع وأشخاصا في أزمنة تاريخية مختلفة، رغم عدم التزامه بمقومات العمل القصصي الأساسية، بل بلغ الأمر أن نظر البعض إلى السير الشعبية والسير الذاتية على أنها قصص تاريخية. ولهذا كانت الانتفاضة على استخدام مصطلح «القصة التاريخية» مشروعة، إذ قام على أنقاض تلك الانتفاضة المصطلح الجديد، ليشير إلى القصة التي تدور حول حدث تاريخي وتلتزم بمقومات العمل القصصي.

وظهور مصطلح الخيال التاريخي، أو بالأحرى شيوع أستخدمه بكثرة خلال السنوات الأخيرة، لا يعني أن هذا النوع من القصص هو حديث النشأة، فقد ظهرت قصص الخيال التاريخي منذ وقت بعيد، وتضمنت تلك القصص ما يبرز العلاقة بين الحياة الخاصة والحياة الاجتماعية، ضمن

أبعاد تاريخية محددة عندما يخضع القاص المضمون التاريخي لمنظوره الخيالي، ويصوغ الأحداث والأجواء وفق ذلك المنظور، وهو لا يقصر ذلك على الأحداث التاريخية الماضية، بل يتجاوزها إلى التنبؤ بأحداث مقبلة.. وبهذا فإن الخيال التاريخي يضفي لمسات خيالية على الأحداث والوقائع والظواهر، ماضية كانت أم حاضرة أم مقبلة في تناول قصصي.

وعلى هذا، فإن قصص الخيال التاريخي لا تستهدف نقل الحقائق إلى الأطفال، بل تهدف إلى مساعدتهم على تخيل الماضي، والإحساس بأحزان وأفراح الأجيال التي سبقتهم، إضافة إلى تخيل الإحساس بأوجه الصراع بين البشر، حيث تتهيأ للطفل-من خلالها-فرص الخوص في عمار المشاركة في حياة الماضي، والشعور باستمرارية الحياة مع «رؤية أنفسهم» في موقعهم الحاضر في مسيرة الزمن. ويتضح أن قصص الخيال التاريخي، في مجملها، هي مثيرات للإحساس بالتاريخ، بكل ما فيه من نجاحات واخفاقات ومعاناة، لذا تجد قصة من قصص الخيال التاريخي للأطفال تفصح عما يسببه إنسان لغيره، من بني جنسه، من آلام حين يظلمه أو يستعبده، فيكون ذلك حافزا لأن ينبذ الأطفال الظلم والاستعباد. وقصة أخرى تريد أن تكشف للأطفال عن أن التغير مسألة أساسية غير قابلة للتوقف، وأن الأمم حين يعلو نجمها فإنه قد يأفل من جديد حين لا تستمر عوامل الصعود. وقصة ثالثة تكشف عن أن الأطفال، في كل مكان وفي كل زمان، يبحثون عن الدفء والشعور العائلي. ورابعة تذكي روح الفكرة القائلة إن الإنسان لا يمكن أن يحيا في معزل عن الآخرين، وأن ليس هناك إنسان هو جزيرة قائمة بذاتها. وخامسة تمجد شجاعة أو رفعة خلق أناس اعتياديين عاشوا في الماضي. وسادسة تتناول قيام أطفال من بلاد الله الواسعة بربط سبائك الذهب تحت زلاقاتهم وتهريبها إلى ميناء مجاور، تحت عيون الجنود النازيين، أثناء الحرب العالمية الثانية، مع الإفصاح عن درجة الانضباط العالية التي تمسك بها أولئك الأطفال.

قصص الخيال العلمي:

تتعامل قصص الخيال العلمي [7]، مع الإمكانات العلمية والتغيرات التي تحصل في المجتمع، وهدف هذه القصص اقتراح فروض واقعية عن مستقبل

البشر، أو عن طبيعة الكون وهذه القصص وثيقة الصلة بالتطور السريع في العالم اليوم، وهي تقوم على التنبؤ إلى حد بعيد، حيث كان الخيال العلمي قد رسم تخيلات عن اكتشافات واختراعات كثيرة أمكن وقوعها فعلا بعد التنبؤ بها بآماد. لذا تسمى هذه القصص أحيانا قصص التنبؤ، أو قصص المستقبل، أو قصص الاستباق.

وتقوم قصص الخيال العلمي، استنادا إلى حقائق مثبتة، بالتركيز على تأثيرالعلم في أوجه الحياة في المجتمع، بما في ذلك شؤون السياسة والدين والرياضة والتعليم والتسلية.

وينتج هذا النوع الأدبي علماء وقعوا في أسر هواية الأدب، وأدباء استطابوا التطفل على حقائق العلم.

وتهيئ بعض قصص الخيال العلمي نشر حقائق علمية بأسلوب فيه كثير من جوانب التجسيد الفني، ونشر أفكار مختلفة عن صور المستقبل. ومع هذا فإن هدف هذه القصص ليس إيصال المعلومات إلى الأطفال، بل إشباع مخيلاتهم ودفع عقولهم إلى التفكير في آفاق أكثر سعة. لذا تعد تنمية قدرة الطفل على التخيل والتأمل والمرونة أحد أهداف هذه القصص.

ويربط البعض بين هذا النوع الأدبي، وبين الأساطير [8] وقصص الخيال الجامح [9] «الفنتازيا» واليوتوبيات؛ ومع وجود روابط بين هذه الأنواع كلها، إلا أن قصص الخيال العلمي تعد ظاهرة أدبية جديدة، حيث تعد الأساطير والفنتازيا واليوتوبيات من أسلاف الخيال العلمي، رغم أن هناك من يصر على اعتبار الأساطير واليوتوبيات وغيرها من الجولات الخيالية، مثل تلك التي كتبها لوسيان [10] في القرن الثاني الميلادي، ورحلات جليفر، التي كتبها سويفت عام 1726، وفرانكشتاين، التي كتبتها ماري شيلي [11] عام 1918، قصص خيال علمي.. . ويبدو أن الذين يذهبون هذا المذهب يحاولون إضفاء الأهمية على قصص الخيال العلمي الحديثة، وكأنهم يرون من اللازم أن يكون الخيال العلمي ضمن شجرة عائلة كبيرة.

ولا يمكن التسليم بهذا الطرح لأن التمعن في أدب الخيال العلمي يفصح عن أنه نوع جديد طارئ على الأدب، وهو بهذا يمثل فصيلة من نوع جديد متميز، وأنه جاء وليدا لحركة التقدم العلمي والتكنولوجي والتغيرات السياسية في أوروبا وأمريكا في نهاية القرن الثامن عشر، والتي أسبغت

ظلالها على جميع جوانب الحياة، بما فيها الأدب، حيث وجد الناس هناك أنفسهم أمام مستقبل تهدده مشكلات من نوع جديد.

وتختلف الأساطير عن قصص الخيال العلمي في أنها لم تعتمد على نظريات علمية، ولم تستخدم وسائل علمية.. وإذا كانت تلوح فيها بعض الموضوعات أو الوسائل، التي أصبحت في عداد الموضوعات أو الوسائل العلمية، فإن ذلك كان قد جاء بصورة عفوية. فموضوعات التحليق في الفضاء والتجوال في مجاهل الكون، التي وردت في عديد من الأساطير، كانت تعوزها الوسيلة العلمية، التي هي أساس الخيال العلمي، إضافة إلى أن الأسطورة كانت تؤدي وظيفة اجتماعية هامة، في تعبيرها عن عقيدة الإنسان؛ وهذا لم يتهيأ لأدب الخيال العلمي، ولم يكن الخيال العلمي يريده لنفسه.

وما يقال عن الأساطير، في تميزها عن الخيال العلمي، يقال أيضا عن بعض الخرافات، التي انطوت على بعض الموضوعات التي تبدو علمية اليوم، حيث إن ذلك لا يؤهلها لأن تكون من فصيلة الخيال العلمي.

أما اليوتوبيات، فرغم غايتها بالمستقبل إلا أنها لم تعتمد على أسس العلم، كما أن ما يكتب اليوم في هذا المجال يمكن أن يعد ضمن مجال الخيال التاريخي، أو الخيال الديني، أو التأمل الفلسفي.

ولم يعد الخيال العلمي يقتصر على القصة، بل ظهر في الغرب في الشعر وفي الأغاني. ونجد قصص الخيال العلمي في كتب ومجلات عديدة للأطفال، وفي الإذاعة والتلفاز والسينما.

ويعتبر الخيال العلمي في الأفلام أكثر تأثيرا في الأطفال، حيث تتهيأ لهذه الأفلام إمكانات إخراج واسعة، وتتم الاستعانة بالمؤثرات المختبرة، والخدع السينمائية إلى مدى واسع، بما في ذلك استخدام الكمبيوتر في إبداع الصورة المطلوبة للفلم.

ويشير الفنان جورج لوكاس، الذي أخرج فلم «حرب الكواكب»، في إجابته عن أسباب الاهتمام البارز بأفلام قصص الخيال العلمي بالقول: «لقد انتهت موضة أفلام القراصنة ورعاة البقر والقصص التي تبحث عن المجرمين، ولذلك فقد فكرت في إحياء هذا اللون من الأفلام العلمية التي تعتمد أسلوب الخيال، والتي لا يعرف الشباب عنها إلا القليل».

ويرجع تعلق الأطفال بهذه الأفلام إلى عوامل عدة، منها: ما تنطوي عليه من سرعة وحركة ومؤثرات أخرى، إضافة إلى ما في موضوعاتها من غرابة. والطريف أن الصحف كانت قد نقلت في الأسبوع الأول من عام 1983 خبرا يقول:

في ستوكهولم، قامت أول مظاهرة من نوعها للأطفال، فقد تجمعوا أمام إحدى دور السينما احتجاجا على قرار الرقابة بمنع دخول الأطفال، الذين تقل أعمارهم عن 11 سنة، لمشاهدة فلم الخيال العلمي ! لأنه مليء بكثير من مناظر العنف، وتدور أحداثه حول مخلوق عجيب على شكل طفل»..

وقد تخصصت شركات كبيرة في إنتاج أفلام الخيال العلمي للأطفال، على أشرطة الفيديو.. وهناك دراسات تشير إلى أن بعض الأطفال، في أمريكا وأوروبا، يقضون جزءا من ساعات يومهم في مشاهدة هذه الأفلام.

القصص الفكاهية:

ينجذب الأطفال، إلى القصص الفكاهية بشكل ملفت للنظر، حيت يجدون فيها، وفي الطرائف والنوادر ما يضحكهم. لذا تخصصت صحف وشركات أفلام في إنتاج القصص الفكاهية.

ولا يعرف علماء النفس أو غيرهم من العلماء السبب في استعداد الأطفال للضحك، لذا فهم يذهبون في تفسير ذلك مذاهب شتى، بينما يعرف أغلبهم أسباب بكاء الأطفال.

ومن القصص الفكاهية ما ترسم على شفاه الأطفال ابتسامة، ومنها ما تضحكهم.. ومن بين هذه وتلك ما تحمل مثلا ومبادئ أخلاقية. ومنها مما تنبه أذهان الأطفال وتدفعهم إلى التخيل أو التفكير، ومنها ما تشيع فيهم رغبات إنسانية نبيلة، وتسبغ على حياتهم المرح والانشراح، ومنها ما تنمي- فضلا عن ذلك كله-ثروتهم اللغوية.

ويختلف الأطفال في استمرائهم لهذه الأنواع، حسب مستويات نموهم، وحسب البيئة التي يحيون فيها.

وهناك قصص فكاهية لا تبعث على الضحك، إذ إنها تحمل مضمونا جادا، ولكنها تتخذ لها دوما جوا مرحا.

ومن جانب آخر، فإن إطلاق الأطفال الضحكات، بعد استماعهم أو مشاهدتهم لهذه القصة أو تلك، لا يعني بالضرورة أن القصة من القصص الفكاهية، لأن الطفل، وكذلك الراشد، يجد في الضحك-أحيانا-وسيلة ليقي نفسه من آلام المشاركة الوجدانية، حيث يهبه الضحك شيئا من المناعة ضد الآلام، وفي هذا المجال يشير والت ديزني بالقول:

«الناس كثيرا ما يتعاطفون حينما يضحكون. ولما كان الأطفال يتعاطفون بشكل زائد عن الحد فإنهم يجدون أنفسهم مضطرين إلى أن يغلقوا عيونهم حينما يكونون إزاء المواقف المروعة».

والإنسان كثيرا ما يواجه مواقف الخوف والقلق والهلع بأن ينفجر ضاحكا، مما يؤكد أن الضحك لا ينم عن الفرح في جمع الأحوال. ولا أخفي أنني أفعل هذا راجيا أن يظل هذا الأمر سرا بينك-قارئي الكريم-وبيني.

وتعتمد القصص الفكاهية على المفارقات الناتجة عن التناقض في الحياة مضموناً، وعلى الإيحاء غير المباشر أسلوبا، في جو بعيد عن التوتر. وعلى هذا فهي ليست مبعث هزل عابر، بل هي تثير خيال الطفل وتفكيره، وتشيع في نفسه البهجة.

وتتميز قصص الفكاهة بالقصر والبساطة، وتكون عقدتها في النهاية.. وتستمد موضوعاتها من الحياة اليومية، وفي أحيان أخرى تبتعد عن الواقع من خلال شخصيات شاذة، أو أحداث غريبة لا يمكن لها أن تكون في الحياة الاعتيادية.

وترجع بعض أصول قصص الفكاهة إلى الحكايات الشعبية المرحة التي تداولتها الشعوب المختلفة، وتشير الدراسات الفولكلورية إلى أن أجيالا متعاقبة ظلت تردد بعض الحكايات المرحة مئات السنين، وبلغ من انتشارها أن رددها أكثر الشعوب في العالم، رغم تباعد المسافات وقلة الاتصال في تلك الفترات.

وتعد النكتة من الأشكال القصصية الفكاهية، وهي تلميحة ذات معنى تنطوي على مفارقة، أما النادرة فهي حكاية قصير تتركز حول موقف يبعث على الفكاهة، وهي أطول نسبيا من النكتة.

والحكايات والقصص الفكاهية تشابه في بعض جوانبها قصص الهزليات المصورة. ومن الهزليات قصص فكاهية تعتمد في حوادثها-في الغالب-على

المصادفات النادرة المثيرة، كما تنتهي-في الغالب-بصدفة غريبة، لذا تبدو في أكثر الأحيان مختلة في البناء القصصي.

ويلاحظ أن كثيرا من الأفلام والمجلات والكتب المخصصة للأطفال، تعطي نصيبا وافرا للقصص الفكاهية والهزليات المصورة، مستغلة ميل الأطفال إلى المرح.

الفصل الرابع عشر

أدب الأطفال العربي

- الإرهاصات الأولى لأدب الأطفال العربي
- مصادر أدب الأطفال العربي
- الترجمة عن الآداب الأجنبية
- الاقتباس من التراث العربي
- الاقتباس من التراث الغربي
- تأليف الأدب للأطفال العرب
- تأثر أدب الأطفال في العالم بالأدب العربي
- الملامح الرئيسة في أدب الأطفال العربي

١٤ أدب الأطفال العربي

بسبب ظهور عديد من الكتب والصحف الموجهة إلى الأطفال، وتخصيص مساحات زمنية لهم ضمن فترات البث الإذاعي والتلفازي في الوطن العربي أمكن الحديث عن مادة مقدمة إلى الأطفال يؤلف الأدب جزءا منها.

وفي هذا الفصل نتناول الإرهاصات الأولى لأدب الأطفال ومصادره الأولى المتمثلة بالترجمة، والاقتباس عن التراث العربي والتراث الأجنبي، والتأليف.

وعند استعراضنا لمصادر أدب الأطفال لن نطيل الوقوف عند الواقع الحالي، بل نكتفي بالظواهر العامة دون الدخول في تفصيلات فرعية، لأن تناول تلك التفصيلات قد يقود إلى إغفال أعمال أدبية أو أدباء هنا أو هناك دون قصد منا، خصوصا وان أعمال التوثيق في هذا المجال لا تتيح لأي باحث أن يتناول هذا الموضوع بشكل متكامل، لأن ذلك يتطلب الاعتماد على بيانات كمية ونوعية عن أدب الأطفال العربي، في وقت لم يعمل أي جهاز عربي بعد على جمعها، فضلا عن أن هذا الميدان قد أتخم بأسماء وأعمال لا يمكن الحكم بأنها في مجملها يمكن أن تصنف ضمن هذا المجال، ولا يزال الحكم على

كثير من الأعمال أمرا سابقا لأوانه. خصوصا وان السنوات الأخيرة شهدت هبة في هذا الميدان لم تهدأ بعد كي يستطاع التمعن فيما تمخضت عنه من كم ونوع وإخضاعه للتقييم، لذا نكتفي بالإطلال على واقع أدب الأطفال من حيث النشأة والتطور.

الخلفية:

كان الأستصباء-الذي يعني أن يتلبس الكبير بأحوال الصبي ويحاكيه في أفعاله وأقواله-من الأمور المألوفة لدى العرب من أجل أن يربوا أطفالهم ويمتعوهم. وحرص العرب منذ وقت مبكر على تربية الأطفال وتعليمهم أكثر الفنون الحيوية.. وقيل إن عمر بن الخطاب رضي الله عنه كتب إلى ساكني الأمصار... « .. . أما بعد فعلموا أولادكم السباحة والفروسية ورووهم ما سار من المثل وحسن من الشعر». وكانت للأطفال ألعابهم المختلفة التي يشجعهم الكبار على القيام بها. ونجد في التراث الشعري العربي فيضا من المقاطع التي كانت تغنى للأطفال عند تلعبهم أو تنويمهم. ومن بين هذا التراث ما هو أغاني مهد ترنمها الأمهات لأطفالهن عند تنويمهم، وأغاني ملاعبة يرنمها الكبار للأطفال أثناء اللعب. وقد أطلق مصطلح أغاني «ترقيص الأطفال» على هذا الموروث الشعري. ونجد فيه أغاني خاصة بترقيص الذكور، وأخرى خاصة بترقيص الإناث، إضافة إلى أغان للذكور والإناث معا. ومن بين المعاني التي تحملها هذه الأغاني التعبير عن حب الطفل والحنو عليه، أو إبداء الإعجاب به، أو الدعاء له بالصحة والمستقبل الحسن. ومن الأغاني ما تحمل أحزانا ومشاعر قاسية، ومنها ما تنطوي على التفاخر بالحسب والنسب، ومنها ما تتضمن ترنيمات لا تحمل من معنى بقدر ما تحمل من إيقاع يراد به هدهدة الطفل. وهذه الموروثات ليست في عداد أدب الأطفال ويمكن العثور بين ثنايا الأدب العربي القديم على بعض الأعمال الأدبية التي يمكن أن تتوافق مع قدرات الأطفال رغم أنها في الأساس غير موجهة إليهم. ويظهر أن الأطفال وجدوا متعة فيما كان يلقيه الوعاظ والمرشدون في المساجد وحلقات الجلوس التي تروى فيها الأخبار والسير الشعبية والحكايات، وتوصف بها الغزوات والرحلات.

وعلى هذا فليس في تراثنا الأدبي العربي-رغم ثرائه-ما يمكن أن نطلق

عليه أدب أطفال، وما ألف ليلة وليلة وكليلة ودمنة وغيرهما من الأدب الشعبي إلا أقاصيص وحكايات خاصة بالكبار تناقلها الناس لما فيها من أخيلة جامحة. وكان بعض الحكام يعملون من اجل أن يشيع كثير من الحكايات التي تبعد الناس عن واقعهم وتنسيهم حياة المرارة التي يعيشون.

وبلغ الاهتمام ببعض الحكايات أن عمل عدد من الشعراء على وضعها في شكل منظوم. ومن بين تلك الحكايات كليلة ودمنه التي وضعها منظومة أكثر من شاعر من بينهم آبان اللاحقي الذي عاش طفولته في البصرة، وانتقل بعدها إلى بغداد. وكان عدد أبيات المنظومات أربعة عشر آلف بيت جاء في مقدمتها:

هذا كتاب أدب ومحنة
وهو الذي يدعى كليلة دمنة
فيه احتيالات وفيه رشد
وهو كتاب وضعته الهند
فوصفوا آداب كل عالم
حكاية عن ألسن البهائم
والحكماء يعرفون فضله
والسخفاء يشتهون هزله

وعرف إلى جانب اللاحقي عديدون في مجال نظم الحكايات، منهم ابن الهبارية الذي وضع «الصادح والباغم». وقد وصف بعض مؤرخي الأدب هذه المنظومات بأنها من شعر السخف. وعدم وجود أدب للأطفال العرب في تلك الفترات ليس مسألة تثير الاستغراب، لأن أدب الأطفال في كل مكان لا يزال حديث النشأة.. . ويعتبر الربع الثاني من القرن الحالي هو بدء ظهور بعض الإنتاجيات الأدبية التي يمكن اعتبارها ضمن هذا الأدب، رغم أن هناك آراء تذهب إلى أن الأمر يمكن أن يكون أسبق من ذلك ببضعة عقود من السنين.

البداية:

كانت الترجمة مصدرا مهما لأدب الأطفال في الوطن العربي، منذ أن بدأ هذا الأدب بالظهور.. وكان محمد عثمان جلال (1838- 1898) من أوائل

الذين ترجموا «بتصرف يقرب من الاقتباس» لافونتين في ديوانه «العيون اليواقظ في الأمثال والمواعظ» في مئتي حكاية منظومة، وقد أضاف بتصرفه في الترجمة بعضا من الحكايات العربية.

وكان عثمان جلال قد وصف أعمال لافونتين «بأنها من أعظم الآداب الفرنسية المنظومة على لسان الطير، وهو باب الصادح والباغم وفاكهة الخلفاء». وقد استهل كتابه بأبيات حاول فيها تبيان هدفه من وضعها:

وانـــظـــر فـــتـــلـــك روضـــة المـــعـــانـــي

ودوحـــة المـــنـــطـــق والـــبـــيـــان

نـــظـــمـــت فـــيـــهـــا مـــائـــتـــي حـــكـــايـــة

وكـــلـــهـــا بـــالحـــســـن فـــي نـــهـــايـــة

فـــيـــهـــا إشـــارات إلـــى مـــواعـــظ

نـــافـــعـــة لـــكـــل واع حـــافـــظ

ضـــمـــنـــتـــهـــا أمـــثـــالـــهـــا والحـــكـــمـــا

وربـــمـــا اســـتـــعـــرت قـــول الحـــكـــمـــا

وانتقد عثمان جلال الحياة الأدبية في عصره وما كان يشيع بين الناس في مجالسهم، كسيرة عنترة وأبي زيد الهلالي والظاهر بيبرس وذات الهمة، مؤكدا أهمية ما قام بوضعه لما ينطوي عليه من «حكم ومواعظ أخلاقية على ألسنة الطير» إضافة إلى ما تحققه «من متعة فنية عن طريق ذلك اللون القصصي الرفيع». وقد أشار إلى ذلك بقوله:

لـــكـــن أراك تـــعـــكـــس الأمـــالا

تـــقـــول هـــذا يـــنـــفـــع الأطـــفـــالا

قـــل لـــي بـــالـــلـــه عـــلـــى الـــصـــحـــيـــح

بـــلـــفـــظـــك المـــســـتـــعـــذب الـــفـــصـــيـــح

حـــكـــايـــة تـــعـــلـــم الأطـــفـــالا

وتـــســـحـــر الـــنـــســـاء والـــرجـــالا

أحـــلـــى والأســـيـــرة لـــفـــتـــرة

تـــقـــرأ فـــيـــهـــا ســـنـــة وعـــشـــرة

أو ســـيـــرة الـــظـــاهـــر أو ذات الـــهـــمـــة

أراك لا تـــنـــطـــق لـــي بـــكـــلـــمـــة

ومن بين الحكايات التي نظمها محمد عثمان جلال والتي كان لافونتين قد نظمها حكاية الثعلب والعنب، والتي جاءت ضمن خرافات ايسوب أيضا والتي تقول: «رأى ثعلب عناقيد من العنب الأسود الناضج مدلاة في جنة معروشة، فبذل غاية جهده ليصل إليها، فعجز عنها ولم يحل بطائل، فانصرف عنها آخر الأمر وهو يعزي نفسه عن خيبة أمله، ويقول في نفسه: إنه حصرم مر، وليس عنبا ناضجا كما كنت أظنه».

وجاءت الحكاية من نظم عثمان:

حكاية عن ثعلب

قد مر تحت العنب

وشاهد العنقود في

لون كلون الذهب

وغيره من جنبه

أسود مثل الرطب

والجوع قد أودى به

بعد أذان المغرب

فهم يبغي أكلة

منه ولو بالتعب

عالج ما أمكنه

يطلع فوق الخشب

فراح مثل ما أتى

وجوفه في لهب

وقال هذا حصرم

رأيته في حلب

والفرق عندي بينه

وبين تين العلب

فان هذا أكله

يشبه لحم الأرنب

ولحم ذاك مالح

كالضرب فوق الركب

قـــال لـــه الـــقـــطـــف انـــطـــلـــق
ثـــعـــلـــب ابـــن ثـــعـــلـــب
طـــول لـــســـان فـــي الـــهـــوا
وقـــصـــر فـــي الـــذنـــب

وعني أحمد شوقي بخرافات لافونتين فوضع نحو عشر مقطوعات شعرية ونحو ثلاثين خرافة منظومة وقد قال شوقي في مقدمة «الشوقيات» عام 1898 :

«جربت خاطري في نظم الحكايات على أسلوب لافونتين الشهيرة. وفي هذه المجموعة شيء من ذلك، فكنت إذ أفرغت من وضع أسطورتين أو ثلاث أجتمع بأحداث المصريين وأقرأ عليهم شيئا منها فيفهمونه لأول وهلة! ويأنسون إليه ويضحكون من أكثره، وأنا استبشر بذلك، وأتمنى لو وفقني الله لأجعل للأطفال المصريين مثلما جعل الشعراء للأطفال في البلاد المستحدثة منظومات قريبة المتناول، يأخذون الحكمة والأدب من خلالها على قدر عقولهم. والخلاصة: أنني كنت ولا أزال ألوي في الشعر عن كل مطلب، وأذهب من فضائه الواسع كل مذهب. وهنا لا يسعني إلا الثناء على صديقي خليل مطران صاحب المن على الأدب، والمؤلف بين أسلوب الإفرنج في نظم الشعر وبين نهج العرب. والمأمول أن نتعاون على إيجاد شعر للأطفال والنساء، وأن يساعدنا سائر الأدباء والشعراء على إدراك هذه الأمنية»

ويبدو أن أحدا من الشعراء لم يستجب آنذاك لدعوة شوقي بمن فيهم خليل مطران نفسه، كما أن شوقي عزف فيما بعد عن الاستمرار في هذا الاتجاه.

وقد تضمنت الشوقيات في طبعتيها الأولى والثانية عددا من تلك المقطوعات، بينما استبعدت من الطبعات اللاحقة، لكن الجزء الرابع من الشوقيات المطبوع عام 1943 ضم خمسا وخمسين منظومة، بينما ضم الجزء نفسه المطبوع عام 1951 ستا وخمسين. ونشرت عام 1961 مقطوعات أخرى لشوقي لم تكن قد نشرت من قبل في شوقياته. وقد جمعت أغلب هذه المنظومات ونشرت عام 1949 في كراس بعنوان «منتخبات من شعر شوقي في الحيوان»، وقد بلغ عددها خمسين منظومة، هي: ضيافة قطة،

البلابل التي رباها البوم، الديك الهندي والدجاج البلدي؛ فأر الغيط وفار البيت، ملك الغربان وندور الخادم. الظبي والعقد والخنزير، ولي عهد الأسد وخطبة الحمار، الأسد والثعلب والعجل، القرد والفيل، الشاة والغراب، أمة الأرانب والفيل. حكاية الخفاش ومليكة الفراش، الأسد ووزيره الحمار، النملة والمقطم، الغزال والكلب، الثعلب والديك، النعجة وأولادها، الكلب والقط والفأر، سليمان والهدهد، سليمان والطاووس الغصن والخنفساء، القبرة وابنها، النعجتان، السفينة والحيوانات، القرد في السفينة، نوح عليه السلام والنملة في السفينة، الدب في السفينة، الثعلب في السفينة، الليث والذئب في السفينة، الثعلب والأرنب في السفينة، الأرنب وبنت عرس في السفينة، الحمار في السفينة، سليمان عليه السلام والحمامة، الأسد والضفدع، النملة الزاهدة، اليمامة والصياد، الكلب والحمامة، الكلب والببغاء، الحمار والجمل، دودة القز والدودة الوضاءة، الجمل والثعلب، الغزالة والأتان، الثعلب الذي انخدع، ثعالة والحمار، البغل والجواد، الفأرة والقط، الغزال والخروف والتيس والذئب. الثعلب والأرنب والديك، الثعلب وأم الذئب.

ومن يتفحص مقطوعات شوقي وقصصه الشعرية، يجد أن بعضها ذات سمات رمزية يصعب على الأطفال فهمها، يضاف إلى أنها في مجملها ذات ألفاظ لا يتسع لها قاموس الطفل اللغوي، مع العلم أن شوقي أراد بهذه المقطوعات والقصص التوجه إلى الأطفال.

وجدير بالذكر أن شوقي في الوقت الذي حاول نظم مقطوعاته وقصصه الشعرية على غرار أسلوب لافونتين إلا انه اعتمد في موضوعاته على مصادر عديدة كالحكايات والخرافات الشائعة بما فيها بعض ما جاء في امثولات لافونتين.

ونعرض ثلاث مقطوعات شعرية من «منتخبات من شعر شوقي في الحيوان» هي: «الثعلب والديك» و «سليمان والهدهد» و «اليمامة والصياد». في مقطوعة الثعلب والديك:

برز الثعلب يوما
في شعار الواعظينا
فمشى في الأرض يهدى
ويسب الماكرينا

ويـــــقــــول الحــــمــــد لــــلــــه
إلــــه الــــعــــالمــــيــــنـــــا
يــــا عــــبــــاد الــــلــــه تــــوبــــوا
فــــهــــو كــــهــــف الــــتــــائــــبــــيــــنـــــا
وازهــــدوا فــــي الــــطــــيــــر إن الــــ
ــــعــــيــــش عــــيــــش الــــزاهــــديــــنـــــا
واطــــلــــبــــوا الــــديــــك يــــؤذن
لــــصــــلاة الــــصــــبــــح فــــيــــنـــــا
فــــأتــــى الــــديــــك رســــول
مــــن إمــــام الــــنــــاســــكــــيــــنـــــا
عــــرض الأمــــر عــــلــــيــــه
وهــــو يــــرجــــو أن يــــلــــيــــنـــــا
فــــأجــــاب الــــديــــك: عــــذرا
يــــا أضــــل المــــهــــتــــديــــنـــــا
بــــلــــغ الــــثــــعــــلــــب عــــنــــي
عــــن جــــدودي الــــصــــالحــــيــــنـــــا
عــــن ذوي الــــتــــيــــجــــان ممــــن
دخــــل الــــبــــطــــن الــــلــــعــــيــــنـــــا
أنــــهــــم قــــالــــوا وخــــيــــر
الــــقــــول قــــول الــــعــــارفــــيــــنـــــا
«مــــخــــطــــئ مــــن ظــــن يــــومــــا
أن لــــلــــثــــعــــلــــب ديــــنـــــا»

وقصيدة سليمان والهدهد :

وقــــف الــــهــــدهــــد فــــي بــــا
ب ســــلــــيــــمــــان بــــذلــــه
قــــال يــــا مــــولاي كــــن لــــي
عــــيــــشــــتــــي صــــارت مملــــه
مــــتّ مــــن حــــبــــة بــــر
أحــــدثــــت فــــي الــــصــــدر غــــلــــه

لا مـــيـــاه الـــنـــيـــل تـــرويـــهـــا
ولا أمــــــــواه دجــــــــلــــــــه
وإذا دامـــــــت قـــــلـــــيـــــلا
قـــتـــلـــتـــنـــي شـــر قـــتـــلـــه
فـــأشـــار الـــســـيـــد الـــعـــا
لـــي إلـــى مـــن كـــان حـــولـــه:
قـــد جـــنـــى الـــهـــدهـــد ذنـــبـــا
وأتـــى فـــي الـــلـــؤم فـــعـــلـــه
تـــلـــك نـــار الأثـــم فـــي الـــصـــد
ر وذي الـــشـــكـــوى تـــعـــلـــه
مـــــا أرى الحـــــبـــــة إلا
ســـرقـــت مـــن بـــيـــت نمـــلـــه
إن لـــلـــظـــالـــم صـــدرا
يـــشـــتـــكـــي مـــن غـــيـــر عـــلـــه

ومنظومة «اليمامة والصياد»

يمـــامـــة كـــانـــت بـــأعـــلـــى الـــشـــجـــره
آمـــنـــة فـــي عـــشـــهـــا مـــســـتـــتـــرة
فـــأقـــبـــل الـــصـــيـــاد ذات يـــوم
وحـــام حـــول الـــروض أي حـــوم
فـــلـــم يـــجـــد لـــلـــطـــيـــر فـــيـــه ظـــلا
وهـــم بـــالـــرحـــيـــل حـــين مـــلا
فـــبـــرزت مـــن عـــشـــهـــا الحـــمـــقـــاء
والحـــمـــق داء مـــالـــه دواء
تـــقـــول جـــهـــلا بـــالـــذي ســـيـــحـــدث:
يـــا أيـــهـــا الإنـــســـان عـــم تـــبـــحـــث؟
فـــالـــتـــفـــت الـــصـــيـــاد صـــوب الـــصـــوت
ونـــحـــوه ســـدد ســـهـــم المـــوت
فـــســـقـــطـــت مـــن عـــرشـــهـــا المـــكـــين
ووقـــعـــت فـــي قـــبـــضـــة الـــســـكـــين

تــقـــول قـــول عـــارف مـــحـــقـــق

«مـلـكـت نـفـسـي لـو مـلـكـت مـنـطـقـي»

ووضع الشاعر إبراهيم العرب المتوفى عام 1927 (آداب العرب) في تسع وتسعين قصة شعرية على غرار خرافات لافونتين أيضا، وقد طبع ديوانه عام 1913. وقد جاء في «مقدمة الكتاب»:

« ... فهذا كتاب خدمت به نابتة الوطن المحبوب، وأجريت فيه الأمثال والحكم المأثورة ليأخذوا منها ما يربي نفوسهم ويقوم أخلاقهم ويطبعها على أصوب آراء المتقدمين.

وقد التزمت أن أجعل مواعظ كتابي أقاصيص قريبة التناول واضحة المعنى سهلة النظم يقرؤونها بلا ملل، وينتهون منها إلى تلك الكلم الجوامع كأنها نهايات طبيعية لتلك المواضيع عذبة المشرب.

على أنني جاريت السابقين من كتاب العرب وأدباء الغرب فجعلت حكم تلك العظات دائرة على ألسنة بعض الحيوانات المعروفة لتكون الأخبار بذلك أفكه المواعظ وأبلغ في ضرب الأمثال وسرد الحكم..»

كما أوضح في «فاتحة الكتاب» بقصيدة شعرية شيئا عن ديوانه بقوله:

وبـــعـــد فـــهـــذى حـــكـــمـــة ومـــواعـــظ

لـــتـــهـــذيـــب أخـــلاق وإصـــلاح أحـــوال

بـــهـــن مـــعـــان كـــالـــعـــيـــون ســـواحـــر

وألـــفـــاظ در كـــل بـــحـــربـــهـــا حـــال

فـلـو وهـب الـرحـمـن لـلـدهـر مـسـمـعـا

لمـال إلـى الإصـغـاء مـنـشـرح الحـال

عـن الـطـيـر فـي جـو الـسـمـاء أخـذتـهـا

وفـي الـقـفـز عـن ظـبـي وذئـب ورئـبـال

عـــروس تجـــلـــت لـــلأحـــبـــة مـــهـــرهـــا

رضـاهـم ومـا مـهـر الأحـبـة بـالـغـالـي

لخـــدمـــة أوطـــانـــي واعـــلاء شـــأنـــهـــا

صـرفـت نـفـيـس الـنـظـم والـعـمـر والمـال

ومـــا ارتجـــي حـــســـن الـــثـــنـــاء مـــن امـــرئ

فـيـا لـيـتـنـي أنجـو مـن الـقـيـل والـقـال.

وقد ابتعد إبراهيم عن روح الفكاهة التي تميز بها كل من محمد عثمان جلال وأحمد شوقي، والتزم الكتابة ذات الصفة الوعظية، ولكن يمكن الوقوف عند عديد من المنظومات الرقيقة ذات المغزى الجميل، مثل منظومة: الطاووس، والبخيل وابنه، والديكان والنسر، والفتاة والنحلة، والعالم والمزارع، والسنجاب والكلب والثعلب، والشجرة القديمة والبستاني، والصياد والعصفور.

ووضع محمد الهراوي (1885- 1939) منظومات شعرية يتناسب كثير منها مع مستويات الأطفال اللغوية والإدراكية، ونشرت في طبعات عديدة منها: «سمير الأطفال للبنين»عام 1922، و «سمير الأطفال للبنات»

عام1923 وكل منهما في ثلاثة أجزاء، وكان العنوان الفرعي لكل كتاب من هذه الكتب هو: شعر سهل بالصور للإنشاء والإملاء والمطالعة والحفظ.

وصدرت للهراوي أربعة أجزاء من «أغاني الأطفال»عام 1924 مراعيا أن يكون كل جزء مناسبا لفترة من فترات الطفولة، كما وضع عدة قصص منثورة.

ويعد الهراوي من أوائل من انصرفوا بجد نحو كتابة الشعر للأطفال، وقد حرص علي أن يخاطب الأطفال من خلال شعره بلغة سهلة واضحة ومعبرة، كما حرص على اختيار أخف الأوزان وأيسرها حفظا، وكان يستمد موضوعاتها من صميم الحياة.

وتغلب على شعر الهراوي الصفة التعليمية، وهو يعد رائدا في ميدان الشعر للأطفال.

وكان الهراوي قد وضع الشعر للكبار أيضا، ويعرف عنه أنه حين أقام عدد من الشعراء العرب مهرجانا لمبايعة أحمد شوقي بإمارة الشعر عام 1927 كانت مجموعة من الشعراء قد احتجت على هذه المبايعة، وكان الهراوي يرأس هذه الجماعة إذ إنه كان يرى أن إمارة الشعر بدعة، وأن لكل شاعر مكانته الشعرية التي تميزه عن غيره.

وقد وضع الهراوي إضافة إلى ذلك مسرحيات للأطفال منها «الذئب والغنم». وتوزعت منظوماته الشعرية للأطفال في المجالات الدينية والوطنية والعلاقات البشرية والموضوعات الأخلاقية والمخترعات والألعاب.

ومن منظوماته الدينية «الله»، و «معرفة الله تعالى» و «آدم وحواء» و

«سيدنا محمد» و «سيدنا نوح» و «سيدنا إبراهيم» و «سيدنا سليمان» و «سيدنا يوسف» و «سيدنا موسى» و «سيدنا عيسى» و «أهل الكهف» و «القرآن الكريم».

وله قصائد وطنية عن مصر منها: نشيد مصر «و مصر للمصريين»، و«أغنية مصرية» و «تحية العلم» و«نشيد النيل». «تحية الوالدين في الصباح» و «تحية الوالدين في المساء» و «العطف الأخوي».

ومن منظوماته عن الفتاة المصرية «نشيد فتيات النيل» و «نشيد فتيات المدارس» و «آداب الفتاة في الطريق»و «أخلاق فاطمة».

وله عن المدرسة «تحية المدرسة» و «النشيد المدرسي» و«تلميذ ونجار» و«الكتاب» و «خطبة ختام السنة» و «أنشودة فتية المدارس» و «نشيد الكشافة».

وله منظومات عن الأعياد والمناسبات منها: «نشيد العيد» و «نشيد شم النسيم» و «نشيد راس السنة» و«أنشودة الصباح» و «أنشودة المساء».

وله أغنيات للعب منها: «أنشودة كرة القدم» و «أنشودة لركوب الحصان»، و«أنشودة لركوب السيارة» و «الحلقة الدوارة».

أما عن المخترعات فقد وضع منظومات عن «الطيارة» و «الباخرة»، و«السيارة» و «القطار» و «الترام» و «الدراجة» و «الآلة الكاتبة» و «المنظار»، و«الساعة»و «الحاكي» و «آلة التصوير» و «الخيالة»و «الكمنجا».

وله قصائد تحمل معاني أخلاقية منها: «قلبي للجميع» و «تحية اللقاء» و «الهدية» و «الأمانة» و«الترتيب والنظام» و «الطفل والببغاء» و «الشاعر الصغير»و «نزهة كلب» و «الكلب والحصان» و «الطفل والهر المرائي»، و«الشقاق مجلبة الفشل» و «بين جد وحفيدته».

ونثبت منتخبات قليلة من منظوماته..

في منظومة «أخلاق فاطمة» يقول:

فاطمة لا تغضب ... إلا لحق يغضب

لا تحلف الأيمان لغوًا ولا وليست تكذب

حديثها محبب ... وطبعها مهذب

فاطمة في درسها
مجدة لا تلعب
فاطمة ليست تسيء
لامرئ أو تذنب
لا تعرف الشتم الذي
عنه نهاها الأدب
أدبها معلم
اكسبها الخلق أب

ويقول في منظومته «أنشودة فتية المدارس»

نحن فتية
تطلب الأدب
كل واحد
يحمل الكتب
نبتغي بها
أرفع الرتب
مصر أمنا
حقها وجب
ترب أرضها
ينبت العجب
ماء نيلها
سائل الذهب
بين أمنا
والعلا نسب

وفي منظومة «الحلقة الدوارة» يقول:

دار الصف
لفوا، لفوا
لفوا الأيدي
لف القيد
قيد الصحب

هو في القلب
قلبي صافي
راع وافي
وافي الود
حسن القصد
قصدي الفضل
أنا والأهل
أهل القطر
هم في الصدر
صدر الزمن
لبني وطني
وطني مصر
ولي الفخر.

ويقول في منظومة «وصف بستان».

انظر إلى البستان ذي الأزهار
والماء تحت الآيك والاطيار
الماء يجري في الجداول سلسلا
يسقي جذور النخل والأشجار
والزهر أشكال على أفنانه
والغصن نضر يانع الأثمار
والطير يصدح بينها متنقلا
ويعود عند الليل في الأوكار
هذا صنيع الله بين عباده
فتبارك الله القدير الباري

وفي منظومة «الآلة الكاتبة»:

وآلة كاتبة
من اختراع العصر
لها شريط طابع
يغني غناء الحبر

يخرج من أوراقها
من نسخة لعشر
أحرفها سلكية
تنبض عند النقر
وكل حرف رسمه
مبين في زر
يرن فيها جرس
عند انتهاء السطر

وفي منظومة «الكلب والحصان»:

الكلب جاء مرة إلى الحصان يمزح
فقام عند بابه يطرقه وينبح
فانتبه الحصان من نوم وجاء يفتح
فوقف الكلب له بذيله يلوح
وقال؛ «هو»في وجهه ومال عنه يمرح
قال له الحصان: «خذعندي كلام يفرح»
فرجع الكلب له وقال: «قل ما يشرح»
قال: توت «في أذنه وعاد وهو يرمح.

ونشرت للعلامة اللغوي الدكتور مصطفى جواد (1901- 1969) في شبابه بعض المقطوعات الشعرية على ألسنة الحيوان عام 1923 مثل «اللقلق والعصفور»و «الهر والفيران».

ووضع المهندس حامد القصبي عام 1929 أول جزء من أجزاء كتبه الثلاثة: «التربية بالقصص لمطالعات المدرسة والمنزل»، وقد جاء في مقدمة كتابه الأول:

« .. ولم أتردد في أن أنشر بين الناس كتابي هذا عندما تبينت أن الحاجة ماسة إليه. ذلك لأنني في مطالعاتي للكتب الإنجليزية عثرت على عدد كبير من القصص التهذيبية التي تتضمن الحكمة والموعظة الحسنة في أسلوب شائق، وعبارات خلابة يقصد بها إلى تربية الناشئين تربية خلقية قويمة، فعولت على ترجمتها لأعطي منها صورة واضحة لطالبات مدارسنا وطلابها الذين يفيدهم هذا النحو من التهذيب خصوصا أن كتب

المطالعة العربية التي تتناولها الأيدي الآن خلو من كثير من أمثال هذه القصص.

وقد شجعني على المضي في الطريق ما رأيته من إعجاب كثيرين من المثقفين بما تسنى لهم الاطلاع عليه من هذه القصص مما دلني على أنها ستكون جديدة ومفيدة إلى حد ما بالنظر إلى البعض الآخر من القارئين غير الطلاب.

وقد توخيت في الترجمة الاحتفاظ بروح القصة غير مقيد بالالتزامات الأخرى.

لتأخذ القصة صبغتها العربية الخالصة التي تلائم الذوق السليم».

وفي الطبعة السادسة أشار القصبي إلى أنه عندما دفع عام1929 إلى المطبعة الجزء الأول كان «مصير الكتاب وحظه من الشيوع بين الجمهور غير محبب. وإني أذكر مع الغبطة أنه لم يمض عام أو بعض عام على الطبعة الأولى حتى نفدت بين إعجاب القارئين وتشوقهم إلى بقية أجزاء الكتاب...»

وقد أضاف القصبي رسوما في كتبه ابتداء من الطبعة الرابعة حيث قال: «وها أنذا أقدم هذه الطبعة حالية بالصور والرسوم مستكملا مزايا الكتب القصصية الموضوعة للصغار».

ونظم الشاعر معروف الرصافي (1875- 1945) مقطوعات شعرية للأطفال منها ما نشر في المجلات الصادرة لطلاب المدارس-مجلة «الفتوة» البغدادية- مثل قصيدة «الشمس»التي نشرت عام 1929، وقصيدة
«الوطن» وقصيدة «الرفق بالحيوان» عام 1932.

ونشرت للرصافي مجموعة من هذه المقطوعات في كراس بعنوان «تمائم التعليم والتربية». ومن بين هذه المقطوعات أنشودة العرب، الله، الوطن، الأم وابنها الصغير، ديك الأرملة وابنها الجاهل، الديك في آخر الليل، العنكبوت ودودة القز، حق الأم، الدب والذئب الهرم، الأغنياء والفقراء، الثعلب والغراب، الفارة وأمها، اللعب بعد الدرس، أغرودة العندليب، المدارس، كل شيء يتكلم، الربيع، الشتاء، الصيف، المقعد الأعمى، آثار العرب الخالدة، حق المعلم، التلغراف والكهربائية، البلبل والورد.

وكان الرصافي قد وضع لمجموعته هذه مقدمة تحدث فيها عن دور

الأسرة والمدرسة والوسط الاجتماعي في حياة الطفل. وقال وهو يتحدث عن المدرسة:

«وعليه فمستقبل كل أمة منوط بمهودها وبتخوت مدارسها، فمن أراد لأمته مستقبلا طيبا فما عليه إلا أن يسعى بقدر ما يستطيع في إصلاح تلك المهود وتلك التخوت، وإلا كان مقصرا في أداء الواجب عليه تجاه أمته، ولو كان من الذين محضوها الود وأرادوا لها الخير..

أما مدارسنا معاشر العرب فأقول بملء القلب أسفا: إنها لا تزال بعيدة عن إيصال أبنائها إلى الغاية المطلوبة منها، إذ هي اليوم ناقصة جدا من وجوه عديدة بالنسبة إلى ما بلغته مدارس غيرنا من الكمال، فعسى أن ينظر المفكرون منا في أمرها، ويأخذ كل واحد منهم في إصلاح ما يراه فيها من الخلل بقدر استطاعته ومقدرته».

ويختتم مقدمته بالتأكيد على أهمية المؤثرات في الأطفال، وأسباب وصفه تلك المنظومات بالقول:

إن في أدمغة الصبيان قابلية عظيمة للتلقي، واستعدادا كبيرا للأخذ فلا مؤثر في الكون إلا تنطبع آثاره فيها بكل سهولة وتكون بعد انطباعها أعز امحاء من خطوط الرواجب، ولذا قالوا «العلم في الصغر كالنقش في الحجر». ولذا أيضا أخذ المفكرون فيما يريدون للأحداث الصغار من التربية الفكرية والأخلاقية، ومما أوجدوه من تلك المسائل ما كتبوه لهم من الأناشيد والأشعار التي تشرب قلوبهم حب الوطن، وتلقنهم الأخلاق، وتعودهم التفكير والاعتبار بمخلوقات الله، وغير ذلك مما يكون له تأثير حسن في أخلاقهم أيام الصبا.

وهذا هو الذي دعاني إلى أن أكتب لأننا مدارسنا هذه الرسالة الشعرية التي ضمنتها مقاطع مختلفة من الشعر المدرسي».

واستهلت الطبعة الثانية لتمائم التعليم والتربية (عام 1948 بـ «كلمة بريئة» ليوسف يعقوب مسكوني، قال فيها:

«أكتب هذه الكلمة وشاعرنا المرحوم الرصافي ني طيات الثرى وأدراج البلى، ترك لنا بعد موته تراثا خالدا تغرده البلابل من أبناء الأجيال وتحفظه على كر السنين والأعوام. وفي إعادة طبع هذا الكتاب تجديد صفحة خالدة من صفحات تلك المخلفات التي ما نطق بها إلا عن شعور فياض بحبه

لأبناء جلدته من أبناء هذه الأوطان من ديار يعرب وقحطان، فقد أحبها حبا طفح به قلبه ونطق به لسانه، فكان الهزار الغريد طول حياته التي كان متبرما بها فشدا وغنى بقلب حزين وطروب كلما دعاه الواجب وناداه أبناء الوطن العزيز.. وها هو يعطينا صورة مصغرة من ألوان شعره العذب في هذا الكتاب الذي قدمه لأرباب العلم والتعليم، وهو يمثل جانبا لا يستهان به من جوانب ديوانه الخالد وشعره الطريف والتالد ضاربا للأمة العربية مثلا من أمثلة التعشق بالحرية ورفع نير الاستعباد بالخلق المتين والعمل الرصين والحزم المتين...».

ونثبت هنا ثلاث مقطوعات مما وضعه الرصافي، هي الله»، واللعب بعد الدرس، وكل شيء يتكلم:

- منظومة«الله»:

انظر لتلك الشجره ... ذات الغصون النضره

كيف نمت من بذرة ... وكيف صارت شجره

فانظر وقل من ذا الذي ... يخرج منها الثمره

وانظر إلى الشمس التي ... جذوتها مستعره

فيها ضياء وبها ... حرارة منتشره

من الذي كونها ... في الجو مثل الشرره

وانظر إلى الليل فمن ... أوجد فيه قمره

وزانه بأنجم ... كالدرر المنتشرة

والطود من طوده ... والبحر من ذا سجره

والريح من أرسلها
والماء من ذا فجره
وانظر إلى الغيم فمن
أنزل منه مطره
فصير الأرض به
بعد اغبرار خضره
وانظر إلى الروض فمن
نوع فيه زهره
وانظر به فراشة
صاعدة منحدره
جناحها يشبه في
خطوطه المستطره
ديباجة موشية
تنشرها كالحبره
فانظر وقل «من ذا الذي
أوجد هذي الحشره ؟
وانظر إلى المرء وقل
من شق فيه بصره
من ذا الذي جهزه
بقوة مفتكره
ذاك هو الله الذي
ويل لمن قد كفره
ذو حكمة بالغة
وقدرة مقتدره

ومنظومة «اللعب بعد الدرس»:

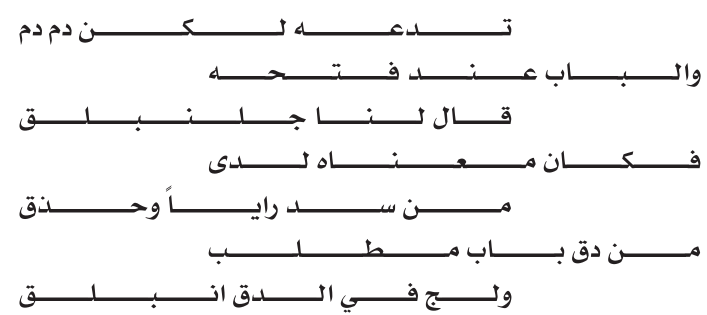
جدوا بدرس العلم حتى تتعبوا
فإذا تعبتم بالدراسة فالعبوا
فاللعب ليس يبيحه يوما إلى
متعلم إلا اجتهاد متعب

ومــلاعــب الــطــلاب بــعــد فــراغــهــم
مــن درســهــم حــق لــهــم مــتــرتــب
فــهــي الــتــي تــنــمــي لــهــم ابــدانــهــم
وتــريــح مــن أذهــانــهــم مــل انــصــبــوا
والــفــكــر مــنــهــكــة وإن شــفــاءه
لــعــب يــعــاد بــه الــنــشــاط ويــكــســب
والجــســم يــكــســل عــنــد طــول جــمــاحــه
كــالمــاء مــن طــول الــركــود يــطــحــلــب
لــولا مــتــاعــبــنــا لمــا حــصــلــت لــنــا
فــي الــعــيــش راحــتــنــا الــتــي نــتــطــلــب
كــل الحــيــاة مــشــاغــل لــكــنــهــا
لــولا المــشــاغــل مــرة لا تــعــذب
فــالخــبــز دون المــضــغ يــصــعــب أكــلــه
والمــاء دون تجــرع لا يــشــرب
وســعــادة الإنــســان بــنــت شــقــائــه
الــســعــي وأمّ والــشــقــاء لــهــا أب

ومنظومة«كل شيء يتكلم»:

لا شــيء ممــا نــعــلــم
إلا لــه تــكــلــم
تــكــلــم مــخــتــصــر
بــفــهــمــه مــن يــفــهــم
فــهــو لــقــوم واضــح
وهــو لــقــوم مــبــهــم
إن الــغــراب قــد غــدا
يــقــول «غــاق غــاق»
فــكــان مــعــنــى قــولــه
فــي نــظــر الحــداق
مــن قــام مــثــلــي بــاكــرا
لــم يــبــلــي بــالإمــلاق

إن الذباب قائل
بصوته الخزقاز
مقالة فسرها
لنا ذوو الألغاز
من لم يعز نفسه
لم يحظ بالإعزاز
قد أخذ العصفور من
بعد وضوح الفلق
يقول قولا واضحا
بصوته المزقزق
إن رمت رزقا طيبا
فاسع وجد ترزق
وكم سمعنا صرصرا
في ليله المعتكر
يقول فيما مده
من صوته المصرصر
من يسهر الليل لكي
يصير بدعا يصبر
وضفدع مرتطم
ما بين ماء ولثق
قال بمستنقعه
وهو ينق في الغسق
ما خاب قط من صدق
ولا نجا من اختلق
والطبل عند ضربه
يخرج صوتا دم دم
فكان معنى صوته
كما رواه سر دم
إن تفعل الخير فلا



تدعه لكن دم دم
والباب عند فتحه
قال لنا جلنبلق
فكان معناه لدى
من سد رأياً وحذق
من دق باب مطلب
ولج في الدق انبلق

ومع أن مقطوعات الرصافي كانت قد نشرت في كتاب في الأربعينات، إلا أن أغلبها كان قد نشر في عدد من المجلات المدرسية ومجلات الأطفال في العشرينات. ولم تضم هذه المقطوعات إلى ديوانه، رغم تعدد طبعات ذلك الديوان.. كما أن أحدا ممن أشرفوا على جمع الديوان لم يشر إلى تلك القصائد.

وقد واجه الرصافي انتقادات بعض الشعراء بسبب وضعه تلك القصائد، وكان من بين الذين هاجموا الرصافي الشاعر جميل صدقي الزهاوي (1863-1936)، حيث اعتبر هذا النوع من الشعر ضعفا في المستوى الأدبي، وذلك بعد أن نشر الرصافي «تنويمة الأم لطفلها» عام 1923 في مجلة «المرأة الجديدة».

ووضع اللبناني، الاب نقولا أبوهنا المخلصي، ترجمة شبه حرفية لمائة وثماني عشرة خرافة من خرافات لافونتين من مجموع (339) خرافة، وأصدرها في شبه كراسات متتالية ثم جمعها في كتاب واحد بعنوان «أمثال لافونتين» الصادر عام 1934.. وقد استهدف من ترجمتها تحقيق نفس ما استهدفه محمد عثمان جلال،

وأحمد شوقي، وإبراهيم العرب، في أن تكون هذه الخرافات ذات هدف تعليمي.

ووضع الدكتور احمد حقي الحلي (1917)، مجموعة من المنظومات الشعرية للأطفال خلال الأعوام 1930- 1933، عندما كان معلما في مدرسة تطبيقات دار المعلمين الابتدائية في بغداد، حيث كان قد أحس بضآلة عدد «المحفوظات الشعرية» الشائعة بين أطفال المدرسة.. ولم تنشر إلا في عام 1952 بجزأين، بعنوان «المحفوظات الطفلية». وقد جاء بعضها على ألسنة

الطير، وقد تضمنت بعض المقطوعات مشاعر وطنية وقومية.

ومن بين منظومات الحلي، قصيدة عن خالد بن الوليد:

يـــا بـــطـــلا لـــيـــعـــرب
ومـــن ســـمـــا لـــلـــشـــهـــب
روحـــك فـــيـــنـــا لـــم تـــزل
يـــا «خـــالـــد» لـــم تـــغـــب
يـــا قـــائـــدا، أفـــعـــالـــه
بـــاتـــت حـــديـــث الـــعـــجـــب
فـــي الحـــرب كـــنـــت دائـــمـــا
مـــنـــتـــصـــرا لـــم تـــغـــب
قـــد كـــنـــت ســـيـــفـــا قـــاطـــعـــا
ولـــلـــردى لـــم تـــهـــب
بـــك الـــبـــلاد افـــتـــخـــرت
وأنـــت فـــخـــر الـــعـــرب

ونشر الشاعر عبد الستار القره غولي بعض القصائد الشعرية السهلة في مجلة «الفتوة» البغدادية، ابتداء من عام 1934 حتى عام .. 1935 وكانت تلك المقطوعات قد ظهرت بتوقيع «الفتى». ومن بين تلك المقطوعات: أيها الفتى العربي، من قميص أو سدارة، في العيد، الشهيد المختار، أنا والعرب، وحبذا. وللشاعر عدة مؤلفات أخرى، منها: الألعاب الشعبية لأحداث العراق وفتيانه، وكتاب «روايات من تاريخ العرب»، وهو مجموعة من الحكايات المنظومة.

ومن بين قصائده المنشورة في عام 1934 «الفتى العربي» ونصها:

أن الـــفـــتـــى الـــعـــربـــي لا
يـــرضـــى الـــهـــوان ولا يـــضـــام
مـــتـــحـــلـــيـــا بـــالمـــكـــرمـــات
وإنـــهـــا نـــعـــم الـــوســـام
شـــيـــم تـــوارثـــهـــا عـــن
الآبـــاء أبـــنـــاء الـــكـــرام
ذا هـــمـــة قـــعـــســـاء يـــنـــبـــو

دونـــــهـــا حـــد الحـــــســـام
هـــو كـــالحـــمـــامـــة لـــلـــصـــديـــق
ولــــلأعـــــادي كـــــالحـــمـــــام
يـــقـــرى الـــضـــيـــوف ويـــنـــجـــد
المـــســـتـــضـــعـــفـــين لـــدى الخـــصـــام
وهـــو الحـــريـــص عـــلـــى الـــبـــلا
د وحـــبـــه فـــيـــهـــا هـــيـــام
ولأجــــل أمـــــة يـــعـــــرب
يـــحـــلـــو لـــه المـــوت الـــزؤام
أمـــا الخـــؤون فـــلـــيـــتـــه
لاقـــى الـــردى قـــبـــل الـــفـــطـــام
لـــو كـــنـــت أطـــلـــي وجـــهـــه
(بـــالـــكـــبـــلـــي) [1] وبـــالـــســـخـــام
ولـــكـــنـــت أركـــبـــه حـــمـــا
را دون ســـــراج أو لجـــــام
ووراءه يـــجـــري ويـــهـــتـــف خـــائـــ
ـــن ألـــف غـــلام
فـــعـــســـى يـــكـــون لـــغـــيـــره
درســـا بـــلـــيـــغـــاً، والـــســـلام

ووضع جبران النحاس، في أوائل الثلاثينات، ديوانه المطبوع عام 1940 «تطريب العندليب» وتضمن سبعا وتسعين قصة شعرية، منها ما هو مأخوذ عن لافونتين.. وكان النحاس قد أشار في مقدمة ديوانه إلى نشوء وتطور الحكايات المنظومة في الشرق والغرب، وأشاد بلافونتين حيث قال:

« .. ولعل أبرع من اشتهروا بنظم الأساطير وأظرفهم من الغربيين الشاعر الفرنسوي لافونتين، وقد أفرغها في ألطف قالب من شعره الفرنسوي الذي لا يؤدي رشاقته نقل أو تعريب، وكساها من براعته وحسن ديباجته ما ضرب به على المتقدمين وأعجز المتأخرين حتى أصبحت بحق منسوبة اليوم إليه، فان ايسوب مثلا يذكر الواقعة بكلمتين، هما بمقدمتي القياس أشبه منهما بالقصة، ثم يستخرج منهما نتيجة منطقية هي المغزى، وأما

لافونتين فإنه يبرزها في قالب روائي، وفيه من الأخذ والرد أشياء على نحو ما في كتاب كليله ودمنة من وصف حركات النفس وغرائزها وانفعالاتها بين صبر وجزع وعفة وطمع وخصام وانتقام، إلا أنها بقلم ابن المقفع أتم وأدق تمثيلا..»

وقد استهل ديوانه بمقدمة شعرية وضعها عام 1932، نثبت نصها الكامل، لما تحمله من آراء حول الحكايات المنظومة، إضافة إلى إشارتها إلى مولد ونشأة الشاعر الذي لم يكتب عنه إلا القليل:

نحمدك اللهم يا من أطلقا

بحمده كل لسان خلقا

ومن جميل صنعه تسبيح

يشيده الأعجم والفصيح

سجع الحمام وارتجاز الرعد

ونظم نثر القطر فوق الورد

من لقن الطيور والبهائما

حكمته صادحها والباغما

ومن لنا قد ضرب الأمثالا

مبصرة تجنبنا الضلالا

قيض منها الرشد للحصاة

والنطق كالمصباح في المشكاة

والكلم الطيب مثل الشجره

يؤتي القلوب كل حين ثمره

فكم جلا عن العقول غيهبا

سرى الليالي بحديث بيدبا

أتاه لقمان هدى ورحمه

فازدهر الشرق بنور الحكمه

فليس بالغا مداه العبد

مهما أطال الحمد أما بعد

يقول خلص الحق والقسطاس

جبران آل يوسف النحاس

بـيـروت فـيـهـا نـشـأتـي ومـولـدي
ومـصـر داري ودمـشـق مـحـتـدى
وكـل ارض لـك كـانـت مـألـفـا
لـست تـرى عـن حـبـهـا مـنـصـرفـا
وقـد جـمـعـت نـبـذة مـن شـعـري
حـسـنـاء لـم أزفـهـا بـمـهـر
وإنمـا أطـعـت فـيـهـا الـقـلـبـا
يـصـوغـهـا بـرسـم مـن أحـبـا
إذا بـهـا كـطـاقـة مـن زهـر
مـضـمـومـة مـن شـجـن الـتـذكـر
جـعـلـتـهـا ذكـرى لـفـضـل والـدي
وحـبـه بـنـيـه بـعـد الـواحـد
ولأخـي شـكـري الـذي قـد قـطـرا
قـلـبـي دمـا حـين مـضـى مـخـتـصـرا
ولمـيـشـيـل مـن عـلـيـه مـدمـعـي
يـجـري ولـيـس شـافـيـا تـوجـعـي
يـا لـيـت أنـي كـنـت عـنـهـمـا فـدى
فـالـعـيـش مـن بـعـد شـقـيـقـين سـدى
ثـم لـقـلـب أمـي الحـنـون
مـن لا يـزال ذكـرهـا يـشـجـيـنـي
مـن أخـلـصـت تـثـقـيـفـنـا إخـلاصـا
ولـقـنـتـنـا الـبـر و الإخـلاصـا
وهـل يـفـيـد غـيـر صـوت الأم
سـلامـة الـذوق وحـسـن الـنـظـم
ولا أرى مـنـدوحـة أن أثـنـي
عـلـى فـتـى كـان إمـام الـفـن
ابـن المـقـفـع الـبـلـيـغ مـن خـلـص
لـفـضـلـه الابـداع فـي حـسـن الـقـصـص
وهـو الـذي جـاز مـدى أشـكـالـه

فلا فتى حاك على منواله
فكان من طرازه تطريزي
كالصفر جنب الذهب الابريز
ثم لفنتين نسيج وحده
من لم يدان شأوه من بعده
لأنني من جوده استقيت
وبسنا نبراسه اهتديت
طيب نفس فكه لا نلفي
إنساً نظير وحشه في الظرف
فإن يكن ليس له أمثال
أمثاله جرت بها الأمثال
وأطيب الثنا على مؤدبي
ومن يوازي فضله فضل الأب
قطب العلوم عند أمة العرب
وصاحب القدح المعلى في الأدب
وهو الذي أوضح منهاج الأول
من بعد ما دالت على الشرق دول
يراعه معيار الانتقاد
ومشعب الصواب والسراد
فما عرفنا قبله منطيقا
انصع لفظا وأبل ريقا
متصلا بالوحي لطف حسه
مؤيدا منه بروح قدسه
حتى تلقى صدره التنزيلا
فسطر التوراة والإنجيلا (2)
وكان لليقين خير ناهج
الألمعي اللوذعي اليازجي

ويبدو أن جبران النحاس، كان من بين أوائل الذين نظموا على غرار منظومات لافونتين.. وليس بالوسع الحكم فيمن كان اسبق، هو أم إبراهيم

العرب، أم محمد عثمان جلال، حيث إن تاريخ صدور منظومات هؤلاء الأدباء، في كتب، ليس دليلا على الاسبقية.. فمع أن «تطريب العندليب» صدر عام 1940، إلا أن بعض منظومات النحاس كانت قد نشرت في عدد من المجلات، ابتداء من عام 1901.

وعلى أي حال، فان منظومات هؤلاء والمنظومات الأخرى، التي وضعها الأب تقولا أبهنا المخلص وغيره، كانت مختلفة فيما بينها اختلافا كبيرا، حتى في الحالات التي تدور فيها حول حكاية واحدة.. فحكاية «الثعلب والعنب»، التي جاءت في خرافات ايسوب، ولافونتين، ونظمها محمد عثمان جلال جاءت في ديوان جبران النحاس في خمسة أبيات فقط، بينما كانت قد وردت في ديوان محمد عثمان جلال في ثلاثة عشر بيتا.. قد نظمها جبران:

مــر عــلــى جــفــنــة كــرم ثــعــلــب
وجــوفــه مــن الــطــوى مــلــتــهــب
والــورق الأخــضــر وشــاه الــعــنــب
مــثــل زمــرد ودر وذهــب
لــكــن جــفــن الــعــريــش عــالــي
أقــرب مــنــه أنجــم الــلــيــالــي
فــلــيــس خــطــمــه إلــيــه يــصــل
فــقــال هــذا حــصــرم لا يــؤكــل

وشاع اللون القصصي الشعري فيما بعد بشكل واضح، وكانت مجلة أبولو الأدبية، التي صدرت في أيلول 1932 حتى كانون الثاني 1934، تنشر تحت باب «شعر الأطفال»، لعدد من الشعراء، منهم: الصاوي محمد شعلان، وبركة محمد، وعلي عبد العظيم، وكامل كيلاني.

وظهرت في الثلاثينات أسماء عديدة لشعراء قصص للأطفال، منها ما هو مستمد من التراث العربي منها ما هو مقتبس من التراث الغربي إلى جانب ما هو مترجم.

وقد برز كامل كيلاني (1897- 1959) ككاتب أولى كثيرا من اهتمامه للكتابة للأطفال، فعد رائدا لأدب الأطفال العرب في ميدان النشر، بفضل كثرة ما ترجم واقتبس وألف من قصص ومنظومات.. وقد هيأت له ذلك

ظروف عديدة، فقد كانت له منذ صغره مربية يونانية أودعت في نفسه حب القصص، وكانت تروى له كثيرا من الحكايات. كما أنه اطلع على جانب من التراث الأدبي الغربي إضافة إلى سعة اطلاعه على التراث الأدبي العربي.

وقد كتب أولى قصصه عام 1917. ظل يواصل الكتابة للأطفال طيلة سنوات حياته. وقد اقتبس من ألف ليلة وليلة، ومن طرائف جحا، ومن أساطير الشرق الأخرى، وأساطير الغرب، وقدم للأطفال بعضا من كلاسيكيات أدب الأطفال مثل روبنسون كروزو، ورحلات جليفر، وبعض روايات شكسبير.. وصدرت كتبه للأطفال في مجموعات هي: قصص رياض الأطفال، حكايات الأطفال، حكايات جحا، أساطير الحيوان، عجائب القص، قالت شهرزاد، قصص جغرافية، أساطير إفريقية، قصص من ألف ليلة وليلة، قصص فكاهية، قصص هندية، قصص تمثيلية، قصص عربية، قصص شكسبير، قصص غربية، أشهر القص، أساطير العالم، وقصص علمية.

ومع الاعتراف بريادة الكيلاني لأدب الأطفال، إلا أن من يتمعن فيما كتب يجد انه لم يستطع أن يحرر أسلوبه من التصنع، ولم يستطع إبعاد التراكيب والكلمات الصعبة.

ورافق ظهور الكيلاني وأعقبه كتاب عديدون. ولا نزال نقف أمام مئات الأسماء في الوطن العربي، ولكن عدد الذين نذروا أنفسهم للكتابة للأطفال وحدهم قليل جدا.

وقد وجدنا من المناسب أن لا نتناول الكتاب الذين أعقبوا الكيلاني لأسباب عديدة، من بينها: أن ميدان أدب الأطفال لا يزال مفتوحا أمام الداخلين والخارجين، وأن من الصعب الحكم على عديد من الأعمال اليوم.. كما أننا لا نريد في هذا الفصل تسجيل تاريخ أدب الأطفال العربي، بقدر ما نريد الوصول إلى عدد من الظواهر حول هذا الميدان.

مصادر أدب الأطفال العربي:

نشأ أدب الأطفال العربي معتمدا على: التأليف والترجمة والتلخيص والتبسيط والاقتباس والإعداد عن التراث الأجنبي، والإعداد عن التراث العربي.

ونعرض جوانب من هذه المصادر، مكتفين بالتمثيل دون الحصر:

1- التأليف:

لم ينشأ أدب الأطفال العربي على أهميته نتيجة وعي تربوي أو اجتماعي، لذا كانت المبادرات الفردية هي التي وضعت البدايات الأولى له، عن طريق الصدفة، أو عن طريق محاولة التقليد.

واستعراض كيفية توجه كامل كيلاني، ومن أعقبه من كتاب الأطفال، يفصح عن ذلك بوضوح.

ولا تزال حركة تأليف أدب الأطفال تمضي بصورة وئيدة، كما أن كتاب الأطفال لم يتحرروا من الأسلوب المدرسي، ومنهم من يكتفي بإيراد المعلومات.. ومع هذا يصرون على أن تعتبرهم من بين كتاب الأطفال.

وبالإضافة إلى ذلك فإن من بين الكتاب كتابا يتولون إعداد أو اقتباس أو ترجمة آثار أدبية، ويلصقون أسماءهم كمؤلفين دون الإشارة إلى المصدر الأساسي. ووصل الأمر إلى جن ظهرت كتب تحمل أسماء عربية على مؤلفات لشكسبير وشارل بيرو واندرسون وغيرهم.

وبوجه عام، فإن أدب الأطفال المؤلف لا يزال صغير الحيز ضمن ما يقدم للأطفال، وإن حركة التأليف لا تزال غير نشيطة، في الوقت الذي نجد فيه-في بلدان كثيرة-حركة تأليف واسعة.

2- الترجمة والاقتباس:

كانت الترجمة مصدرا مهما لأدب الأطفال في الوطن العربي، منذ أن بدأ هذا الأدب بالتبلور.. وقد كان محمد عثمان جلال وإبراهيم العرب والمخلصي وجبران النحاس قد ترجموا أمثولات لافونتين، كما أن كامل كيلاني قد قدم ترجمات عديدة، لكن ترجماته كانت قريبة إلى الاقتباس، إذ كان يغير في كثير من المواضيع، ويلخص ويحذف ويضيف.

وترجم آخرون عديدا من الروائع الأدبية، منها: «كوخ العم توم» لهيرييت ستاور، قصة «مدينتين» و «أوليفر تويست» لتشارلز ديكنز، «الزنبقة السوداء» لألكسندر دوماس،و«دون كيشوت» لميخائيل دي سرفانش، «توم سوير» لمارك توين، و«عصفور الجنة» لأوسكار وايلد، و «ألغاز» لإدجار آلان بو، «المزيف» لروبرت اونيل، و «المخطوف» لروبرت لويس ستيفنسون، و «مغامرات روبن هود» و «أليس في بلاد العجائب» و «روبنسون كروزو» و «سندريللا»، و«رحلات

جليفر»، وكثير غير هذه القصص. وقد رجع المترجمون إلى الصيغ المبسطة لهذه القصص.

واقتبس كثير من القصص والحكايات والأساطير، من بلدان مختلفة، منها القصص الفرعونية مثل: شعب لا يغلب، وعصا تحمس، وكنوز سيتي، ومغامرات الأمير كاموزا، وانتقام تحوت، وحورس الأبيض، وحورس الأسود، وخوفو والسحرة، وتاتا واونيس.

وترجمت قصص من رومانيا، منها: الطائر المسحور، وغباوة التنين، والرجل المتحجر، وبطلة الأبطال، والفتاة المشؤومة، والراعي الجميل. ومن بولندا: قصر ويفل، وبرج النيران، والحكم والشيطان. ومن القصص الإغريقية. مغامرات أوليس، وسقوط طروادة، وحصان طروادة، وبطولة تيزيه، وعودة أوليس، والمغامرة، وملحمة الإسكندر، ونساء بواسل، والطاغية المحتال. ومن القصص الهندية: باهارتا، وسودانا، وشندرا، والأميرة القاسية، وشبكة الموت، والشيخ الهندي، وصراع الأخوين، وفي غابة الشياطين، والوزير السجين، وفيشنو، والأمير نالا، وحبات الرز، واليواقيت الأربع، وحرب أبناء الأعمام، والبراهمة الأربعة، وآلهة الهند، وإكرام الأمراء. ومن القصص اليونانية القديمة: رحلات أوديسيوس عن الأوديسه، ومغامرات بيرسيوس. ومن القصص الياباني: الأشجار والأقزام، والتاجر ريهي المحارب وأمه، وخلق العالم، وغضبة ربة الشمس، والصفصافة الحنون، وسيدان وخادم، والأتباع، والأوفياء، والقط المتوحش، والمرآة. ومن القصص الصيني: تعاون الإخوان، ومن أجل الحرية، والصنم السكري، والقفاز السحري، وكنز الفضة، والنهر الأحمر، والحبوب المقوية، وجبل الكنوز السبعة، والبطيخ اللؤلؤي، وشجرة الكرز، ورأس من الطين، وحكم رادع، والأصدقاء، والحماقات الثلاث. ومن القصص الإسباني: السيدة السوداء، وأسطورة السيد، وشارعان في أسبانيا، والببغاء، والوردة الملكة، والحذاء الحديدي.

ومن بين هذه الاقتباسات والترجمات، ما كانت وليدة جهود فردية. ولكن هناك دورا أجنبية للنشر قامت بدور واضح في تقديم ترجمات لعديد من القصص من بينها، مؤسسة فرانكلين الأمريكية للطباعة والنشر، ودار التقدم السوفييتية، فقد قامت الدار الأولى بنشر ترجمات عديدة، منها: الأرنب معلم الوقت، وذو اليد الفضية، والبيت المسحور، والدب الأكبر،

والدب الصغير، والديك والثعلب، وذيل الأرنب، والرجل العجيب وشركاه، وغيرها من القصص الأمريكية. أما دار التقدم فقد نشرت قصصا عديدة، منها: الصبيان (لأنطون تشيخوف)، والدببة الثلاثة (لليو تولستوي)، والعصفور الصغير (لمكسيم غوركي)، وغيرها.

وإلى جانب هاتين الدارين، قامت مؤسسة ليديبرد ننشر كثير من القصص، منها: سندريللا، وليلى الحمراء، والذنب، والأميرة النائمة، والعنزات الثلاث. كما نشرت عدة كتب ضمن سلسلة روبن هود.

3- الإعداد عن التراث العربي:

انتفع الأوائل، الذين يعدون بين الذين وضعوا اللبنات الأولى لأدب الأطفال في الغرب، من الحكايات الشرقية عموما والعربية خصوصا، فقد انتفع لافونتين من كليلة ودمنة-مثلا-وكانت ترجمة ألف ليلة وليلة إلى اللغات الأوروبية ذات تأثير كبير في نشأة الحكاية التي كانت أما لأدب الأطفال اليوم. وحتى الخرافات المنسوبة إلى ايسوب، فهناك من يفترض أنها ذات أصول شرقية بالأساس، ولكن استعراض نشأة أدب الأطفال العربي يشير إلى أن الذين عنوا بأدب الأطفال العرب، كانوا قد تأثروا بالغربيين أولا.

وشهدت سنوات الالتفات إلى أدب الأطفال في الوطن العربي اهتماما محدودا بالتراث الشعبي، وهذا الاهتمام اقتصر على التراث الشعبي الذي سبق أن أخذ طريقه إلى النشر، مثل ألف ليلة وليلة، وكليلة ودمنة، والسير الشعبية. أما الحكايات الشعبية الكثيرة في أقطار الوطن العربي، فلم يعتمد عليها إلا في حدود بالغة الضيق، حيث إن جمع الحكايات لم يتحقق إلا في نطاق محدود، إذ لا تزال هناك حكايات كثيرة لم تجمع بعد، وإذا لم تنبر جهات مختصة إلى جمعها، فإنها ستؤول إلى الضياع، لأن الألسن لم تعد تتناقلها كما كان الأمر قبل سنين.

ومن بين الحكايات، التي وضعت للأطفال استنادا إلى التراث، حكايات من ألف ليلة وليلة، وكليلة ودمنة، وقصص طريفة عن جحا وأشعب، إضافة إلى عدد من الحكايات من التراث الشعبي الشفاهي.

وعلى أي حال نستطيع أن نحدد أبرز الظواهر المتعلقة بأدب الأطفال العربي فيما يلي:

1- إن الإرهاصات الأولى لأدب الأطفال العربي بدأت مع مطلع القرن العشرين، عندما قدم عدد من الشعراء والكتاب بعض المنظومات الشعرية، وبعض القصص للأطفال.

2- إن أدب الأطفال العربي اعتمد على مبادرات شخصية، ولم يظهر كحركة أدبية، رغم تكرر دعوات عدد من الكتاب والأدباء للعناية بالأطفال، وبتقديم المادة الأدبية لهم.

3- إن أدب الأطفال اعتمد على الاقتباس والترجمة من التراث الأجنبي، رغم أن أدب الأطفال الغربي-بالذات-استفاد، إلى حد كبير، من التراث العربي، كما اعتمد أدب الأطفال على نطاق محدود من التراث العربي. أما التأليف للأطفال فقد ظهر في فترة متأخرة من عمر أدب الأطفال.

4- إن أدب الأطفال، خلال النصف الأول من القرن العشرين، كان ذا صفة وعظية، ولم تظهر الكتابات الأدبية الرفيعة-على قلتها-إلا خلال العقود الثلاثة الأخيرة من هذا القرن.

5- إن أدب الأطفال العرب بدأ شعرا، ولم تظهر القصة المنثورة إلا في مطلع الأربعينات.

6- رغم اتساع حيز الترجمة نسبة إلى التأليف، إلا أن أعمالا أدبية رفيعة حديثة لم تترجم إلى اللغة العربية. كما أن هناك روائع أدبية تعد من كلاسيكيات أدب الأطفال لم تترجم لأطفالنا حتى اليوم.

7- إن بعض دور النشر (الأجنبية والعربية) قد سعت إلى ترجمة كتب ومجلات للأطفال العرب.. ومع أن كثيرا من هذه الآثار ذو قيمة أدبية كبيرة، إلا أن جزء منه يشكل جزءا من عملية الغزو الثقافي، خصوصا وأن هذه المواد تقدم بصورة فيها كثير من الإثارة والجاذبية، مما يؤلف حافزا على تهافت الأطفال عليها.. ومع أن دعوات كثيرة قد انطلقت للوقوف بوجه تيار الغزو الثقافي إلى أطفالنا، إلا أن أي منظمة أو دولة لم تقم بأي إجراء فعال بوجه هذا المد. واكتفت بعض الدول بمنع دخول هذه الإصدارات إلى أطفالها.. ولكن هذا وحده غير كاف، إذ لا بد من تقديم بديل مبرمج يغني الأطفال عن التلهف إلى تلك الإصدارات، ويشبع في الوقت نفسه بعض حاجاتهم الاتصالية، وهذه المواقف غير غريبة عن مجمل المواقف العربية إزاء الثقافة، حيث تعمل البلدان العربية على معالجة الأمراض

المزمنة بالمسكنات.

8- يلاحظ أن بعض القصص والصور القصصية، التي اعتمدت على التراث الشعبي العربي، قد جنحت إلى أسلوب تمجيد الماضي، من خلال العبارات اللفظية الرنانة، دون تجسيد الوقائع والأفكار تجسيدا فنيا.

9- إن بعض القصص، المستمدة من التاريخ والتراث، احتوت على مواقف قاسية، وكان من اللازم إبعاد مثل هذه المواقف، كما أن أكثر ما قدم للأطفال، اعتمادا على التراث العربي المكتوب، قد احتوى على تعبيرات وألفاظ لا يتسع لها قاموس الطفل اللغوي.

10- إن أساليب عديدة قد ظهرت في العالم، في كتابة القصص والمقالات والشعر للأطفال، كما أن مضامينها تناولت جوانب متعددة.. ومع هذا فإن أساليب ومضامين أدب أطفالنا لا تزال تلف في دائرة مغلقة لا بد لها من أن تتسع وتتفتح.

المراجع

الفصل الأول:

- أحمد أمين، وزكي نجيب محمود، قصة الفلسفة اليونانية، ط 4، القاهرة، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، 958.
- د. أحمد فؤاد الاهواني، الفلسفة الإسلامية، القاهرة، الإدارة العامة للثقافة 1962.
- د. أحمد كمال زكي، الأساطير، دراسة حضارية مقارنة؛ بيروت، دار العودة 1979.
- اميل دوركايم، قواعد المنهج في علم الاجتماع، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية 1974.
- د. أي. شنايدر، التحليل النفسي والفن، ترجمة يوسف عبد المسيح ثروت، بغداد، وزارة الإعلام، 198.
- بول فريس، علم النفس التجريبي، ترجمة موريس شربل وميشال أبي فاضل، بيروت، منشورات عويدات، 1974.
- جماعة من أساتذة التربية، التطور التربوي في العصر الحديث، بيروت، دار مكتبة الحياة، 1974.
- جيروم س. برونر، نحو تربية سليمة، ترجمة محمد سامي عاشور، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- جيمس ب. كونانت، مواقف حاسمة في تاريخ العلم، ترجمة د. أحمد زكي، القاهرة، دار المعارف.
- د. الدمرداش سرحان، و د. منير كامل، التفكير العلمي، القاهرة، مطبعة لجنة البيان العربي.
- روجيه جال، التوجيه التربوي، ترجمة محمد مصطفى زيدان ونجيب فايق أندراوس، القاهرة، مكتبة الأنجلو.
- د. زكي نجيب محمود، أسس التفكير العلمي، القاهرة، دار المعارف، 1977.
- سليمان مظهر، أساطير من الشرق، القاهرة الدار القومية للطباعة والنشر.
- د. صلاح قنصوه، فلسفة العلم، بيروت، دار التنوير، 1983.
- عاطف محمود عمر، الدوافع النفسية لنشوء الفن، القاهرة، دار القلم.
- غي بالماد، مناهج التربية، ترجمة جوزيف عبود كبة، بيروت منشورات عويدات، 1970.
- فردريك الكين، وجيرالد هاندل، الطفل والمجتمع، ترجمة د. محمد سمير حسانين، طنطا، مؤسسة سعيد للطباعة، 1976.
- ليونا أ. تايلر، الاختبارات والمقاييس، ترجمة د. سعد عبد الرحمن، القاهرة، دار الشروق.
- مجمع اللغة العربية، المعجم الفلسفي، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأهلية، 1979.
- د. محمد أبو العلا أحمد، و د. محمد خليفة بركات، علم النفس، القاهرة، مكتبة عين شمس، 1972.
- د. محمد عارف، المنهج في علم الاجتماع، ط 2، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، 1975.
- د. محمود السيد أبو النيل، علم النفس الاجتماعي، القاهرة، الجهاز المركزي للكتب الجامعية، 1975.

- منير المرسي سرحان، في اجتماعيات التربية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1973.
- د. مصطفى فهمي، سيكولوجية الطفولة والمراهقة، القاهرة، مكتبة مصر.
- د. مصطفى فهمي ومحمد علي القطان، علم النفس الاجتماعي، القاهرة، مكتبة الأنجلو، 1975.
- د. موفق الحمداني، دراسات في علم النفس من الأقطار الاشتراكية، بغداد، وزارة الإعلام، 1971.
- و. ا. ب بفردج، فن البحث العلمي، ترجمة زكريا فهمي، القاهرة، دار النهضة العربية، 1963.
- د. هادي نعمان الهيتي، المجتمع وأسس دراسته، بغداد، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية.
- د. هادي نعمان الهيتي، مناهج البحث العلمي، محاضرات لطلبة الدراسات العليا في كلية الآداب بجامعة بغداد، قسم الإعلام، للعام الدراسي 1985- 1986.
- هانز ريشنباخ، نشأة الفلسفة العلمية، ترجمة د. فؤاد زكريا، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1979.
- هـ. فرانكفورت وآخرون، ما قبل الفلسفة، ترجمة جبرا إبراهيم جبرا، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1980.
- هنري فالون، التطور السيكولوجي للطفل، ترجمة د. نظمي لوقا، القاهرة، دار نهضة مصر.
- Arthur T. Jersild, Child Psychology, 6th ed. , London, Staples,Press, 1969.
- Delbert C. Miller, Handbook of Research Design and Social-.Measurement, New York, David Company lnc,1946.
- Julian L. Simon, Basic Research: Methods in Social Science. New York, Random House,1969.
- Pierre Maranda(Ed)Mythology, London, Penguin 1972.
- Robert I. Watson and Henry Clay Lindgren, Psychology of the Child 3rd Ed., New York, John Wiley and Sons,1973.
- William l. Goode and Paul K. Hatt, Methods in Social Re-search, Mc. Graw-Hill book Company, 1981.

الفصل الثاني

- د. انتصار يونس، السلوك الإنساني، الإسكندرية المكتب المصري للطباعة 1967.
- ايكة هولتكرانس، قاموس مصطلحات الاثنولوجيا والفولكلور، ترجمة د. محمد الجوهري و د. حسن الشامي، دار المعارف 1972.
- جون لويس، الإنسان والارتقاء، ترجمة عدنان جاموس، بيروت، دار الجماهير.
- د. حسن الفقي، الثقافة والشخصية، دار المعارف بمصر 1977.
- روجيه جال، التوجيه التربوي، ترجمة محمد مصطفى زيدان، د. نجيب فايق اندراوس، القاهرة، مكتبة الانجلو.
- د. سامية حسن الساعاتي، الثقافة والشخصية، 1977.
- د. سيد أحمد عثمان، عالم النفس الاجتماعي، ج1 التطبيع الاجتماعي، مكتبة الأنجلو، 1975.
- د. عبد الستار إبراهيم و د. محمد فرغلي فراج، السلوك الإنساني: نظرة علمية، دار الكتب

الجامعية، 1974.
- د. عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، أسس المناهج، مكتبة مصر،
- د. فؤاد زكريا، التفكير العلمي، سلسلة عالم المعرفة، الكويت المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب-1978.
- د. محمد جواد رضا (محرر)، الطفولة العربية ومعضلات المجتمع البطركي، الكويت. الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكتاب السنوي الثاني 1984- 1985.
- د. محمد الجوهري، الأنثروبولوجي: أسس نظرية وتطبيقات عملية، 1980.
- د. محمد عماد الدين إسماعيل، الأطفال مرآة المجتمع، النمو النفسي والاجتماعي للطفل في سنواته التكوينية، سلسلة عالم المعرفة، الكويت-المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب 1986.-د. محمد لبيب النجيحي، الأسس الاجتماعية للتربية، مكتبة الأنجلو، 1968.
- د. محمد محمد الزلباني، مدخل للنظم الاجتماعية، الأسس البيولوجية والسيكولوجية في الإنسان وعلاقتها بانتاج الحضارة، ج1، المطبعة العالمية، 1977.
- د. محمد الهادي عفيفي، في أصول التربية، الأصول الفلسفية للتربية، مكتبة الأنجلو، 1986.
- -وليم هيرد كلباترك، أصول المنهج الجديد، ترجمة د. أبو الفتوح رضوان، و د. محمد الهادي عفيفي، القاهرة دار الانجلو 1959.
- Melville J. Horskovits, Cultural Anthropology, Calcutta, Oxford and Ibn Publishing Co., 1969.
- Norman Jacobs(Ed)Culture for Millions, Boston, Becon Press 1961.
- Paul B. Horton and Chesterl Hunt, Sociology, New York: Mc Graw-Hill book Company1964.
- Ralf Linton, The Cultural Background of Personality, New York, Appleton -Century-Crofts lnc. , 1945.

الفصل الثالث

الاستير هيرون، التخطيط لرعاية الطفولة وتربيتها في البلدان النامية، ترجمة مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
جون ديوي، الخبرة والتربية، ترجمة محمد رفعت رمضان، ونجيب إسكندر، القاهرة، مكتبة الانجلو 1977.
د. حامد عمار، في بناء البشر، دار المعرفة 1968.
د. حسن الفقي، الثقافة والتربية-دار المعارف بمصر 1977.
د. السيد محمد خيري، و د. محمود الزيادي، محاضرات في علم النفس الاجتماعي، ط 2، مطبعة دار التأليف1971.
د. عاطف وصفي، الثقافة والشخصية، الشخصية المصرية ومحدداتها الثقافية، دار المعارف 1977.
د. عبد الستار إبراهيم و د. محمد فرغلي فراج، السلوك الإنساني، نظرة علمية، دار الكتب الجامعية، 1974.
عبد الفتاح إبراهيم، دراسات في عالم الاجتماع، بغداد، مطبعة الرابطة،1950.
- د. محمد جواد رضا (محرر)، الطفولة العربية ومعضلات المجتمع البطركي.

- د. نجيب إسكندر، ولويس كامل ملكية، ورشدي فام منصور، الدراسة العلمية للسلوك الاجتماعي، ط 2، القاهرة مؤسسة المطبوعات الحديثة 1961.
- د. هادي نعمان الهيتي، السمات المعوقة للتنمية، بغداد 1977.
- Leonard Broom and Philip Selznick, Sociology 2nd Ed., New York, Peterson Company.
- Marston Bates Man in Nature, New York, Prentice-Hall Inc1961.
- Melville S. Horskovits, Cultural Anthropology, Calcutta, Oxford and lbh Publishing Co.1969.

الفصل الرابع

- آرثر جورج هيوز، اي. اج، هيوز، التعلم والتعليم، مدخل في التربية وعلم النفس، ترجمة حسن الدجيلي، الرياض، جامعة الملك سعود، 1982
- جيروم س. برونز، نحو تربية سليمة، ترجمة محمد سامي عاشور، القاهرة، مكتبة النهضة.
- د. منيرة أحمد حلمي، التفاعل الاجتماعي، مكتبة الأنجلو المصرية،1978
- د. هادي نعمان الهيتي، الاتصال الجماهيري في العراق وتعرض الجمهور له، رسالة دكتوراه، غير منشورة، جامعة القاهرة / كلية الإعلام.
- د. هادي نعمان الهيتي، الاتصال والتغير الثقافي، وزارة الإعلام، بغداد 1978
- Barbara Wood, Children and Communication: Verbal and Non-verbal Language Development.
- Barbara Wood Children and Communication: Verbal and Non-verbal language Development, Englewood Cliffs, Prentice Hall lnc.,1976.
- Charles R. Wright, Mass Communication: A Sociological Perspective, 2nd ed. New York, Random House,1975.
- James H. Campbell and Hal W. Helper,(6 th ed.)Dimensions in Communication Readings, Wadsworth Publishing. Company, Inc.
- Jean M. Civikley, Messages: A Reader in Human Communication New York, Random House,1979.
- J. V. Cunningham(Ed)The Problem of Style, New York, A. Fawcett Premier Book.
- Melvin L. De Fleur, Theories of Mass Communication 3rd.ed., New York,1975.
- Ralph Berry, Communication Through The Mass Media, Bristol, Western Printing Services,1971.
-Wilbur Schramm and Donald F. Roberts) 5 th ed. (The Process and Effects of Mass Communication, 3rd ed 1974.

الفصل الخامس

- د. انتصار يونس، السلوك الإنساني.
- سالمة الفخري، نمو مفهوم السرعة عند الأطفال، بغداد، مركز البحوث النفسية والتربوية.
- سالمة الفخري، التضامن غد الأطفال، بغداد، مركز البحوث النفسية والتربوية.
- د. علي احمد علي، علم النفس في حياة الأفراد والجماعات، مكتبة عين شمس 1967.
- د. علي السلمي، مقدمة في العلوم السلوكية، دار المعارف 1968.

- د. مصطفى فهمي، الطفولة والمراهقة، القاهرة، مكتبة مصر.
- ويلارد اولسون-تطور نمو الأطفال، ترجمة إبراهيم حافظ وآخرين، عالم الكتب 1962.
- Arthur T. Jersild, Child Psychology, 6th. Ed., London, Staples Press,1969.
- Jean Piaget, The Child and Reality, Penguin Book, 9th. Ed.,1973.

الفصل السادس

- انتصار يونس، السلوك الإنساني.
- برتراند رسل، في التربية، ترجمة أحمد عبد السلام الكرداني ومحمد أحمد الغمراوي، سلسلة الفكر الحديث.
- د. حامد عمار، في بناء البشر، دار المعرفة، 1968.
- سيرموريس بورا، الخيال الرومانسي، ترجمة إبراهيم الصيرفي، الهيئة العامة للكتاب 1977.
- الطيب الجويلي، علم الخيال ومستقبل الإنسان، تونس، مؤسسة عبد الكريم بن عبد الله 1976.
- و. أ. ب بفروج، فن البحث العلمي.
- ولارد اولسون، وجون ليولن، كيف ينمو الأطفال، سلسلة دراسات سيكولوجية القاهرة.
- Arthur T. Jersild, Child Psychology, London Staples Press, 1968.
- Daniel Lerner, The Passing of Traditional Society: Modernizing the Middle East, 3rd. ed., The Free Press of Glencoe 1963.
- Jean Piaget, The Child and Reality: Problems of Genetic Psychology, Penguin Books, 8th ed,1973.
- Robert Scholes and Eric S. Rabking, Science Fiction: History, Science, and Vision, London, Oxford University Press 1977.
- Robert S. Woodworth, Psychology, 9 th ed. New York, Henry Holt and Company.
- Tzevtan Todorov, The Fantastic: A Structural Approach to Literary Genre, New York, Cornel University press 1975.

الفصل السابع

- أحمد زكي محمد، مبادئ علم النفس التعليمي، القاهرة، مكتبة نهضة مصر
- برتراند رسل، في التربية، ترجمة أحمد عبد السلام العرواني و د. محمد أحمد الغمراوي، سلسلة الفكر الحديث-القاهرة .
- د. الدمرداش سرحان، و د. منير كامل، التفكير العلمي، القاهرة، لجنة البيان العربي.
- د. زكي نجيب محمود، أسس التفكير العلمي، القاهرة، دار المعارف 1977.
- د. علي السلمي، مقدمة في العلوم السلوكية، دار المعارف 1968.
- فيكوتسكي، التفكير واللغة، ترجمة طلعت منصور، مكتبة الأنجلو المصرية، 1976.
- د. ا. ب بفردج، فن البحث العلمي، ترجمة زكريا فهمي، القاهرة دار النهضة العربية 1963.
- ويلارد اولسون، تطور نمو الأطفال، ترجمة إبراهيم حافظ وآخرين، القاهرة، عالم الكتب 1962.
- هنري فالون، التطور السيكولوجي للطفل، ترجمة د. نظمي لوقا، القاهرة، دار النهضة، مصر

- Rudolf Flesch The Art of Clear Thinking, London, Collier Macmillan 7th Ed,1962.

الفصل الثامن

- أحمد صيداوي وآخرون، الإنماء التربوي، طرابلس 1978 .
- بترنر، الطفل ودراسة الأدب، ترجمة د . ماهر كامل، القاهرة، مكتبة النهضة
- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، ترجمة عبد العزيز جاويد ومحمد حسين المخزنجي، مكتبه النهضة المصرية، 1949 .
- جيروم س. برونز، نحو تربية سليمة. ترجمة محمد سامي عاشور، القاهرة، مكتبة النهضة.
- رابطة التربية الأمريكية، مدارس الستينات، ترجمة عثم حبيب، دار النشر للجامعات المصرية.
- روجيه جال، التوجيه التربوي، ترجمة محمد مصطفى زيدان ونجيب فائق أندراوس، القاهرة، مكتبة الأنجلو-د . سعد مرسي أحمد، تطور الفكر التربوي، القاهرة، دار الكتب.
- غي بالماد، مناهج التربية، ترجمة جوزيف عبود كبة، بيروت، منشورات عويدات 1970 .
- ماريون مونرو، تنمية وعي القراءة، ترجمة سامي ناشد، دار المعرفة 1961 .
- محمد صلاح الدين علي مجاور، ويوسف محمود الشيخ، و د . جابر عبد الحميد جابر، سيكولوجية القراءة، دار النهضة العربية، 1966 .
- محمد فؤاد جلال، التربية القومية، القاهرة، مكتبة الآداب.
- د . محمد الهادي عفيفي، في أصول التربية، مكتبة الانجلو المصرية، 1975 .
-Arthur T. Jersild, Child Psychology, 6th. ed., London, StapIos Press,1969.
-Wilur Schramm, Men Messages, and Media: A Look At Human Communication, Harper and Row,1973.

الفصل التاسع

- د . إبراهيم إمام، دراسات في الفن الصحفي، مكتبة الأنجلو المصرية، 1971 .
- د . أحمد خيري كاظم و د . جابر عبد جابر، الوسائل التعليمية والمنهج، القاهرة، دار النهضة،1966 .
- سليمان مظهر، أساطير من الشرق، القاهرة، الدار القومية للطباعة والنشر.
- د . سهير القلماوي، النقد الأدبي، ط 2، القاهرة، معهد الدراسات العربية.
- سيد قطب، التصوير الفني في القرآن الكريم ط 8، دار المعارف بمصر.
- د . علي أحمد علي، عالم النفس في حياة الأفراد والجماعات، مكتبة عين شمس، 1967 .
- مالك بن نبي، مشكلة الثقافة، ترجمة عبد الصبور شاهين، مكتبة دار ا لعروبة، 1959
- د . محمد عطية، التربية والإرشاد في الخدمة الاجتماعية، مكتبة الأنجلو المصرية، 1972 .
- د . محمد كامل جمعه، الأسلوب، مكتبة القاهرة، ط 2 , 1963 .
- د . هادي نعمان الهيتي، أدب الأطفال: فلسفته، فنونه، وسائطه، وزارة الإعلام، بغداد، 1977 .
- د . هادي نعمان الهيتي، صحافة الأطفال في العراق، بغداد، وزارة الإعلام، 1978 .
- F.L.Lucas Style. New York, Collier Books 1967.
- Nancy Larrick, A Parent‘s Guide Children Reading, 4th. Ed. 1975.

الفصل العاشر

- د. سامي عزيز، صحافة الأطفال عالم الكتب، 1970.
- Briah W. W. Welsh(Ed.)A Handbook for Scriptwriters of Adult Education Broadcasts. Germany,1973.
- James D. Halloran(ed.), Mass Media and Socialization, London,1979.
- Jeremy Runstall, Children in Forntal Small Screen, London Constable,1977.
- Malcon Hulke, Writing for Television the Fo‘s London Adam and Charles Black, 1974.
- Otto N. Larsen,(Ed.)Violence and The Mass Media, London Harper and Row,1968.
- Ray Brown, Children and Television, Collier Macmillan. 1976.
- Reed. H. Blake and Edwin O. Haroldsen, A Taxonomy of Concepts in Communication, New York, Hasting House. 1979,
- Robert S. Woodworth, Psychology, 4th. ed. New York. Henry Holt Company,1969.
- Ulrich‘s lnternational Periodicals Directory 13th.1969- 1970 .

الفصل الحادي عشر

- د. إبراهيم أنيس، اللغة بين القومية والعالمية، دار المعرفة بمصر.
- أنيس فريحه، نظريات في اللغة، بيروت، دار الكتاب، 1973.
- جان بياجيه، اللغة والفكر عن الطفل، ترجمة أحمد عزت زاجح، مكتبة النهضة المصرية.
- د. حامد عمار، في بناء البشر.
- د. حنفي بن عيسى، محاضرات في علم النفس اللغوي، الجزائر-الشركة الوطنية للنشر والتوزيع.
- س. اولمان، دور الكلمة في اللغة، ترجمة كمال محمد بشر، 1962.
- د. صالح الشماع، بزوغ وارتقاء اللغة عند الطفل: من الميلاد إلى السادسة، البصرة-مطبعة حراء 1967.
- د. علي عبد الواحد وافي، نشأة اللغة، القاهرة، مكتبة غريب.
- -محمد محمود رضوان-الطفل يستعد للقراءة، القاهرة، دار المعارف، 1976.
- Arthur T. Jersild, Child Psychology 6th ed., London, Stapless Press,1968.
- Barbara Wood, Children and Communication: Verbal and Non Verbal Language Development.
- Robert1 Watson and Henry Clay Hindgren, psychology of Child, 3rd. Ed., New York, John Wiley and Sons.

الفصل الثاني عشر

- اوموندو دي اميسيس، القلب، ترجمة طه فوزي وعبد الحميد إبراهيم، مصر، إدارة الثقافة العامة.
- حسين مروة، قضايا أدبية، القاهرة، دار الفكر، 1956.
- دافيد ماكليلاند، مجتمع الإنجاز: الدوافع الإنسانية للتنمية الاقتصادية، مكتبة الأنجلو المصرية، 1975.

- عبد التواب يوسف، البذور، الهيئة المصرية العامة للكتاب 1980.
- عبد التواب يوسف، كتب الأطفال في عالمنا المعاصر، دار الكتاب المصري 1985.
- د. عبد الرزاق جعفر، أدب الأطفال. دمشق، 1979.
- ليوناردو دافنشي، حكايات وأساطير، شرح وإعداد برونوناروويني، الهيئة العامة للكتاب.
- د. هادي نعمان الهيتي، أدب الأطفال، فلسفته، فنونه وسائطه، بغداد وزارة الإعلام،1977.
- هانس اندرسن، المختار من أقاصيص هانز اندرسن، ترجمة محمود إبراهيم الدسوقي، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، 1951.
- هانس اندرسن، أقاصيص هانس اندرسن، ترجمة محمود إبراهيم الدسوقي، لجنة التأليف والترجمة والنشر، 1961.
- Charlotte S. Huck, Children's Literature in the Elementary School, 3rd. ed. New York Holt, Rinehart and Winston,1976.
- Encyclopedia Britannica, Vol4.
- John Rowe Townsend, Written for Children, Penguin Books 1977.
- Nicholas Tucket, Suitable for Children: Controversies in Children's Literatur, Sussex University Press1976.

الفصل الثالث عشر

- أحمد نجيب، القصة في أدب الأطفال، القاهرة، جمعية المكتبات المدرسية 1982.
- برنار دي فوتو، عالم القصة، ترجمة د. محمد مصطفى هدارة، عالم الكتب، 1969.
- جول فيرن، من الأرض إلى القمر، القاهرة، الناشر الحديث.
- جول فيرن، سيد العالم، ترجمة أحمد صفي الدين خاطر، القاهرة، الإدارة العامة للثقافة 1965.
- ج. هـ. رش، فجر الحياة، ترجمة د. عبد الحليم منتصر وآخرين، دار إحياء الكتب العربية 1960.
- رشدي صالح، الفنون الشعبية، القاهرة، الإدارة العامة للثقافة، 1961.
- د. زكريا إبراهيم، سيكولوجية الفكاهة والضحك، القاهرة، مكتبة مصر.
- الطيب الجويلي، عالم الخيال ومستقبل الإنسان، تونس، مؤسسة عبد الكريم ابن عبد الله، 1976.
- د. عبد الحميد يونس، الحكاية الشعبية، القاهرة، الإدارة العامة للثقافة، 1968.
- د. عبد الحميد يونس، دفاع عن الفولكلور، الهيئة المصرية العامة للكتاب 1973.
- د. عبد العزيز عبد الحميد، القصة في التربية، ط 5، دار المعارف.
- د. عز الدين إسماعيل، القصص الشعبي في السودان، القاهرة، الهيئة العامة للتأليف والنشر 1971.
- فاروق خورشيد، السير الشعبية، دار المعارف، 1977.
- د. كافية رمضان، تقويم قصص الأطفال في الكويت، الكويت.
- محمد فهمي عبد اللطيف، الحدوثة والحكاية، دار المعارف 1979.
- د. نبيلة إبراهيم سالم، البطولة في القصص الشعبي، دار المعارف، 1977.
- د. هادي نعمان الهيتي، أدب الأطفال، بغداد، وزارة الإعلام، 1977.

- يوسف أمين قصير، الحكاية والإنسان، بغداد، وزارة الإعلام، 1970.

- Brian Ash, Faces of The Future: The Lessons of Science Fic tion, London,1975.

- Gillian Avery, Childhood's Pattern: A Study of The Heroes-and Heroines of Children's Fiction 1770-1950, London Hodder and Stoughton,1975.

- May Hill Arbuthnot, Children and Books 3rd. ed. scott and Foresman Company1964.

- May Hill Arbut hnot. The Arbuthnot Anthology, 3rd. ed , Scott, Foresman and Company,1971.

- Robert Scoles and Fric S. Rabkin, Science Fiction, London Oxford. University Press,1977.

- Tzvetan Todorov,The Fantastic: A StruclIule Aprroach to A Literary Genre, New Yourk, Cornell University Press,1975.

الفصل الرابع عشر

- إبراهيم بك العرب، كتاب آداب العرب، القاهرة، نظارة المعارف العمومية، 1913.
- أحمد أبو سعد، أغاني ترقيص الأطفال عند العرب، بيروت دار العلم للملايين، 1974.
- د. أحمد حقي الحلي، المحفوظات الطفلية، ج1، ج2، دار المعارف بمصر 1952.
- أحمد شوقي، منتخبات من شعر شوقي في الحيوان، المكتبة التجارية الكبرى 1949.
- جبران النحاس، تطريب العندليب ط 2، مطابع دار البصير، 1950.
- رومر جودن، هانز كريستيان اندرسن، ترجمة حسين محمد القباني، دار الكتب المصرية،.
- سعيد الديوه جي، أشعار الترقيص عند العرب، بغداد وزارة الإعلام، 1970.
- عبد الله حسين، اندرسن، رائد أدب الأطفال، الدار القومية للطباعة والنشر.
- عبد التواب يوسف (جمع ودراسة)، ديوان الهراوي للأطفال، الهيئة المصرية العامة للكتاب 1985.
- عبد الغني البدوي، كامل كيلاني الرائد العربي لأدب الأطفال، الدار القومية للطباعة والنشر.
- -معروف الرصافي، تمائم التربية والتعليم، بغداد وزارة المعارف، ط 2, 1948.
- فولتير، ميكرو ميغاس وثلاث قصص، ترجمة إلياس أبو شبكة، بيروت، 1946.
- محمد الهراوي، سمير الأطفال،. شعر سهل بالصور للإنشاء والإملاء والمطالعة والحفظ، لجنة التأليف والترجمة والنشر سنة 1914، ط4, 1932 الجزء الأول للبنات.
- محمد الهراوي، سمير الأطفال، ط 10، الجزء الثالث للبنين1930.
- د. نفوسة زكريا سعيد، خرافات لافونتين في الأدب العربي، الإسكندرية، مؤسسة الثقافة الجامعية، 1976.
- د. هادي نعمان الهيتي، أدب الأطفال العربي، ندوة ثقافة الطفل في المجتمع العربي الحديث 7-10 نوفمبر 1983، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب بالتعاون مع الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.
- كتب الأطفال في العراق والظواهر الحديثة في كتب الأطفال في العالم بعد النصف الأول من القرن العشرين، الندوة الدولية الأولى لكتاب الطفل: الماضي، الحاضر، المستقبل، القاهرة 26- 28 نوفمبر 1986.

الهوامش

هوامش الفصل الأول

(1) Sociology of child development

هوامش الفصل الثاني

(1) Edward B. Taylor (1917-1832)

(2) Culture

(3) Civilization

(4) Culturology

(5) Cultural Anthropology

(6) Cultural Accumulation

(7) Cultural change

(8) Cultural conflict

(9) Cultural contact

(10) Cultural Evolution

(11) Cultural Integration

(12) Cultural Lag

(13) Non material Culture

(14) Material Culture

(15) Super individual

(16) Cultural Universals or universal pattern of culture

(17) Cultural specialties

(18) Cultural Alternatives

(19) Sub Culture

(20) Children‘s Culture

(21) Teen-age Culture

هوامش الفصل الثالث

(1) Geographic Environment

(2) Cultural Environment

(3)Epicures (حوالي370-460 ق.م)

(4)personality

(5) person

(6) individual

(7)Rene Descartes (1650-1596)

(8) Behavior

(9) William Mc Doug all (1938-1871)

(10) Sigmund Freud (1939-1856)

(11) J. B. Watson(1958-1878)

(12)Pavlov(1936-1849)

(13) Gestalt

(14) Field Theory

هوامش الفصل الرابع

(1) Learning

(2) Education

(3) socialization

(4) Enculturation

(5) Acculturation

(6) Communication

(7) social Interaction

(8) Symbolic interaction

(9) Symbolic Communication

(10) Relation

(11) Personal Communication

(12) Societal Communication

(13) Mass communication

(14) Audience

(15) Media

(16) Semantic Noise

(17) Feed Back

(18) Audience Research

(19) Exposure Research

(20) Hypodermic Theory

(21) Bullet Theory

هوامش الفصل السادس

(1) Imagination

(2) Fantazy

(3) Empathy

(4) John Tyndall (1893-1820)

هوامش الفصل السابع

(1) Jean Piaget

(2) Verbalism

(3) Suggestion

هوامش الفصل العاشر

(1) Tabloid

(2) Lipreading

هوامش الفصل الثاني عشر

(1) John Bunyan (1688-1628)

(2) Pilgrim‘s Progress.

(3) Jean de la Fontaine. (1261-1695)

(4) Danial Defoe(1731-1660).

(5) Robinson Crusoe

(6) Jonathan Swift (1667-1745).

(7) GuIliver‘s Travels

(8)William Blake(1827-1757)

(9) Songs of innocence

(10) Songs Of Experience

(11) Charles Perraut (1703-1628)

(12) John Newberry(1767-1713)

(13) A. T. Hofmann(1882-1776)

(14)Jacoh Crimm (1775- 1863)

(15)Wilhelm Crimm (1786-1859)

(16) Hans Christian Andersen(1875-1805)

(17) James Fennimore copper (1851-1789)

(18) Charles Lamb(1834-1775)

(19) Charles Lutwidge Dodgson Lewis Carroll (1898-1832)

(20)Samuel Clemens (Mark Twain)

(21) Louisa May Alcott (1888-1831)

(22) James Mathew Barrie(1937-1860)

(23) A. N. Afandsiev(1864-1855)

(23) Andrew Lang (1912-1844)

(25) Joel Chandler Harris(1908-1848)

(26) Uncle Remus Stories

(27) Jules Vern(1905-1828)

هوامش الفصل الثالث عشر

(1) folk tale

(2) old magic

(3) fables

(4) önimal FairöA

(5) Epics

(6) Historical Fiction

(7) Science Fiction

(8) Myths

(9) Fantazy

(10) Lucian

(11) Mary Shelly

هوامش الفصل الرابع عشر

(1) صبغة حمراء.

(2) المراد ترجمة الأسفار المقدسة عن الأصل العبراني واليوناني المعروفة بترجمة المرسلين اليسوعيين، وهم قد استظهروا على »تصحيح عبارة الترجمة وضبطها« بالعلامة الشيخ إبراهيم اليازجي.

المؤلف في سطور:

د. هادي نعمان الهيتي

* من مواليد العراق «1942».
* دكتوراه في الإعلام في الاتصال الجماهيري.
* عمل في العديد من المواقع التعليمية والإعلامية كما رأس تحرير عدة مجلات في العراق.
* له العديد من البحوث السياسية والاجتماعية والإعلامية.
* أشرف على عدد من الرسائل العلمية.
* شارك في عدد من المؤتمرات الوطنية والقومية في مجالات الإعلام وأدب الأطفال.
* له العديد من المؤلفات منها: أدب الأطفال، وصحافة الأطفال في العراق، وغيرهما من الكتب الثقافية.
* يعمل حاليا خبيرا في المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، ومديراً للمعهد العربي للثقافة العمالية، وبحوث العمل في منظمة العمل الدولية.



مرض القلق

تأليف: د. دايفد. ف. شيهان

ترجمة: د. عزت شعلان

مراجعة: د. أحمد عبد العزيز سلامة